

# **CARTOGRAFÍA DE UNA PRÁCTICA: EL JARDÍN DE INFANTES, DEL COTILLÓN A LA CREACIÓN ESTÉTICA.**

Patricia Moyano

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

---

## CARTOGRAFÍA DE UNA PRÁCTICA: EL JARDÍN DE INFANTES, DEL COTILLÓN A LA CREACIÓN ESTÉTICA.

Patricia Moyano

*“acechada por cultos pensadores que han confundido  
la ideología con las ciencias aplicadas  
la ética con el espontaneísmo  
el arte con la habilidad manual  
y la lucha de clases con la renovación de generaciones  
veo cómo los dueños de la cultura  
han destruido lo que amé y dado rostro al enemigo  
pero minuto a minuto recuerdo  
que no debe quebrantarse el frente interno  
aunque ya este frente sólo sean  
mi memoria y mi soledad”  
Juana Bignozzi<sup>1</sup>*

¿Qué tipo de **territorios existenciales** constituyen los grupos de niños en las instituciones educativas, específicamente en los Jardines de Infantes?

¿Territorios existenciales en los que los chicos se encuentran con la potente experiencia de estar vivos, de estar con otros, de estar con ellos mismos, de estar recepcionantes y demorados, de estar a la escucha de lo que los habita?

¿Territorios existenciales en los que los adultos nos encontramos con la potente experiencia de descubrirnos en la vitalidad de estos humanos recién llegados al mundo, de estar en ellos y de estar con nosotros, recepcionantes y demorados, de estar a la escucha de lo que nos habita en ese tiempo/espacio que se construye diariamente y que territorializa estéticamente la existencia? Porque

*“es precisamente así como se componen las vidas humanas.... El hombre llevado por su sentido de la belleza, convierte un acontecimiento casual en un motivo que pasa ya a formar parte de la composición de su vida. Regresa a él, lo repite, lo varía, lo desarrolla... sin saberlo, el hombre compone su vida de acuerdo con la...belleza aún en los momentos de más profunda desesperación.... Es posible echarle en cara al hombre estar ciego en su vida cotidiana... y dejar que su vida pierda la dimensión de la belleza...”<sup>2</sup>*

Me pregunto: ¿las prácticas que sostenemos en los Jardines de Infantes los adultos (es decir, las maestras jardineras, los padres que eligen/elegimos esos espacios educativos para sus hijos y los otros integrantes de la comunidad. que se vinculan con estas instituciones...) promueven una territorialización estética de la existencia?

¿O Pensemos ... ¿cómo nos comunicamos, las maestras jardineras, con los chicos?

¿de qué modo les hablamos?

Podemos pensar como *agenciamientos de enunciación* esas expresiones que atraviesan la cotidianeidad del Jardín?

Por ejemplo: *“la seño dijo”* ¿a qué sujetos se dirige ese mensaje? ¿de qué producción de subjetividad puede dar cuenta un discurso en el que el adulto habla de si mismo en tercera persona cuando necesita disciplinar a un grupo?

Otro ejemplo- se *cantan consignas* para hacerles guardar los elementos de juego (*“a guardar a guardar cada cosa en su lugar”* con la música de *“aserrín-aserrán”*),

---

<sup>1</sup> **Bignozzi, Juana**, en *“Regreso a la Patria”* Bs. As. Argentina Libros de Tierra Firme. Colección de Poesía *“Todos bailan”* (1989).

<sup>2</sup> **Kundera, Milan**, *“La insoportable levedad del ser”*.

para hacerlos callar (“*rosca, rosca, desenrosca, tira, tira, shshsh*” ¿qué se rosca? ¿qué se desenrosca? ¿qué o a quién se tira? o son sin-sentidos para asegurar que se comprenda que hay que silenciarse?), para hacerles lavar las manos (“*mis ma-ni-tos en-ja-bón y es-pu-mi-ta pue-do ha-cer y el a-güi-ta se la lle-va, uno, dos y tres*”), para dar la orden de comenzar a comer juntos (“*éste es mi pico, ésta es mi asa, poquito a poco lleno la taza/ la tetera se da vuelta, la tetera se sentó*” con gestos que acompañan la letra ), y podríamos seguir enumerando..., en definitiva, no se trata de asegurar un régimen de disciplinamiento?, que, como plantearon Deleuze y Guattari la maestra enseña, ordena, manda enseñando, en realidad, a responder exitosamente a la voz de mando<sup>3</sup>?

El sistema de control disciplinante, en el Jardín de Infantes, encuentra una expresión particular en esta modalidad discursiva por la cual quien ejerce el poder se expresa con diminutivos, habla de si en tercera persona y canta órdenes que posibiliten la “*creación de hábitos*”, eufemismo para aludir a una situación cercana al modelo del “*panóptico*”<sup>4</sup> (que asegura que todos se saben controlados y asumen el rol de controladores de los demás)

El discurso hegemónico sostiene la necesidad de “*crear hábitos*”. Hasta la Ley Federal de Educación se refiere a ellos y los plantea como uno de los objetivos de la Educación Inicial “*estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y de conservación del medio ambiente...*”<sup>5</sup>. Y cuando leo, allí, **hábitos** me resuena tan contradictorio plantear “la solidaridad” o “la convivencia grupal” como un hábito! ... Cuánta diferencia entre la concepción de Marcuss<sup>6</sup>, que las pensaba como la forma social que asumía la trascendencia política de la energía erótica, y esa conceptualización del hábito, como corsé disciplinante, que atraviesa las prácticas en el Jardín de Infantes!.

Bien puede ser que la ley Federal utilice la expresión “hábitos” en el sentido de “**habitus**”, que planteó Bourdieu (1980)<sup>7</sup>, es decir, como esquemas generadores de prácticas, como disposiciones, esto es, como historia “incorporada”. Pero a nivel de discurso hegemónico y de práctica cotidianas, en las salas de jardín, con la palabra *hábitos* se alude a dispositivos de control como los descritos previamente. Dispositivos que poco tienen que ver con propiciar una territorialización estética de la existencia que reconozca a la energía erótica como el motor de la solidaridad y de la cooperación. Hasta resulta extraño al discurso “jardinerístico” asumir cuánta energía erótica nos circula vinculándonos!!!

Ö Otra constatación. en la cotidianeidad del sistema educativo destinado a los niños, inclusive en el Jardín de Infantes, se viene sustituyendo la experiencia de **ser alguien para otro** por la experiencia de **prepararse para incorporarse al mercado laboral**. Por tanto el acento no se pone ni en la expresión, ni en la comunicación, ni en la autonomía (que “*per sé*” propicia la experiencia artística), sino en la “tecnología” entendida solamente como camino de entrenamiento para incorporarse competitivamente al mercado...<sup>8</sup> Y los pibes van mamando los modos de vinculación que rigen en el mercado y del deseo de estar con otro, de contar con otro, de entrar en complicidad con otro se transita al deseo de estar en el lugar del otro, de que los otros no cuenten o cuenten menos que yo, de excluir al otro...

Entonces, ¿plantear una propuesta educativa que se sostenga **ético estéticamente**<sup>9</sup> sería explicitar que se asume el sentido estético de la existencia?, ¿sería enlazarla (en el sentido de “*crear lazos*”) con una concepción que asume al arte como un “... *lenguaje de las sensaciones tanto cuando pasa por las palabras como cuando pasa por los colores, los sonidos o las piedras... por un monumento compuesto de preceptos, de afectos y de bloques de sensaciones que hacen las veces de lenguaje...*”<sup>10</sup>?. Intuyo que este enlace entre la existencia y el

<sup>3</sup> Percia, Marcelo *apuntes del Seminario... referencia a Deleuze y Guattari “Mil mesetas”*.

<sup>4</sup> “*El ojo del poder-conversación con Michel Foucault*”.

<sup>5</sup> Ley Federal de Educación Art. 13º inc. C.

<sup>6</sup> Marcuse, Herbert “*El hombre unidimensional*” prefacio a la edición francesa.

<sup>7</sup> Bourdieu, Pierre, “*Les sens pratique*”, París, Minuit citado por Tenti Fanfani, Eduardo en “*La interacción maestro-alumno: discusión sociológica*”, *Revista Mexicana de Sociología*.

<sup>8</sup> Nota de Télam diario “*Crónica*” del 11/10/95, que da cuenta que el Consejo Federal de Educación ha acordado que le docente deberá priorizar el “*área de tecnología*”.

<sup>9</sup> Guattari, Félix, “*Las tres ecologías*”, París, 1989. Valencia España Editorial Pre-Textos 1978.

<sup>10</sup> Deleuze, Gilles y Guattari, Félix “*¿Qué es la filosofía?*”, París Minuit, 1991. Barcelona Editorial, Anagrama 1993.

arte abre la puerta a la posibilidad de correr riesgos, de cambiar, de enfrentar duelos, de tolerar la inseguridad, de superar la mirada dicotómica de la existencia: “o de un modo o de otro” y asumir, de esta manera, polifónicamente la existencia.

Entrar en relación dialógica con los chicos me enlaza a mi deseo de escucharme en ellos y les posibilita, escucharse en otros. Y ese diálogo que invita a la recepción y a la demora, articulando las voces que nos habitan, atestigua un territorio de existencia estético que se sostiene éticamente.

De modo que el **paradigma ético estético** constituiría una fractura en un sistema educativo planteado.

- ❑ para la **producción** “... el acceso a los conocimientos tempranamente y en forma gradual favorece el rendimiento en los primeros años de la Educación Gral. Básica y la calidad de los resultados en los demás niveles de escolaridad ...”<sup>11</sup>
- ❑ para la **homogeneización** (“...garantizar mayor equidad tomando como punto de partida las desigualdades iniciales y asegurar la calidad de los futuros aprendizajes... en un marco de socialización institucional que apoye y complemente la experiencia vivida por el niño en la familia, que amplíe y desarrolle las competencias que trae el incorporarse a la escuela ...”) igualdad de oportunidades? Igualdad de posibilidades? O “desaparición de las diferencias”? al aludirse a las “*desigualdades iniciales*” no se está naturalizando el hecho de que éstas son generadas en el contexto socio-histórico que genera el capitalismo mundial integrado?, porque ¿cómo sostener que todos los niños que fracasan en el sistema educativo simplemente han comenzado a transitarlo con desigualdades genéticas únicamente? y las “*competencias que trae*” no son la cara visible de las que no pueden traer los expulsados del sistema? y con las “*desigualdades iniciales*” no se terminan entretejiendo las que genera el sistema educativo que, como un ejemplo, reproduce el sistema de marginación y exclusión social macro? Por qué no pensar simultáneamente los propósitos de “*equidad*” vinculándolos con la riqueza que proporciona la **heterogeneidad** de la que son portadores los integrantes de los diversos grupos escolares? potenciar la **heterogeneidad**, la **multiplicidad**, desde las prácticas pedagógicas, y no sólo desde ellas, no sería un camino más coherente de democratización de la vida cotidiana?

Pensar el Jardín de Infantes como un espacio potenciador de la diversidad, creador de espacios de comunicación estética y celebrante de la polifonía subjetiva me significa asumir éticamente la tarea de descubrir los territorios existenciales que transitan los pibes para acompañarlos en su desarrollo. Pero cuánto cuesta!!!

Ö Vuelvo a mi deseo, me quedo capturada en mis incertezas: no confundo, al Jardín de Infantes con un Taller de manualidades, pero me urgen las preguntas ¿es posible pensar el Jardín de Infantes como un espacio posibilitador de una experiencia estética ...?, ¿para quién?

No se trata de pensar sólo en los chicos..., pero hay que pensarlos!!! Pensarlos desde la perspectiva de una ecosofía social (9) que, modificando y reinventando formas de ser al interior de los grupos de niños, inevitablemente nos convoque a los adultos responsables de ellos a nuevos modos de vincularnos entre nosotros y con ellos...

Abrir la puerta a posibles formas de estar juntos, abrir la puerta, desde este territorio existencial, para que la singularidad camine descalza por entre una red que contenga, que proporcione la experiencia de estar atravesados por diversas existencias

Sin embargo, ¿cómo se vincula con las familias el docente del Jardín? Por momentos pareciera olvidar que es un adulto hablando con otro adulto y, desde el tono de voz hasta el contenido, la conversación reúne diminutivos (“*a ver los papis si me escuchan un ratito, mañana vamos a necesitar unas frutitas...*”) y mohínes que confirman el olvido. Y si nos remitimos a las notas que se envían a los hogares aparece un modo discursivo que queda a medio camino entre adulto y niño porque se escribe como si fueran los chicos pero se dice lo que necesitan decirse los *adultos* (*Papis; mañana nos van a llevar de paseo, tengo que llevar \$1 para el colectivo...*”).

Por otra parte, hace unos años Fidel Moccio y Edgardo Musso<sup>12</sup>, habían trabajado “la imagen del rol de maestra” y afirmaban que “aparece configurada por necesidades sociales de encontrar depositario adecuado de

<sup>11</sup> **Resol. 30/93** del Consejo Federal de Cultura y Educación.

<sup>12</sup> **Moccio, Fidel y Musso, Edgardo**, “*Hacia la construcción de un “role-playing” psicoanalítico: psicohigiene y entrenamiento del rol de maestra jardinera*”.

aspectos idealizados de la función socializante... como así también depositario por delegación de lo frustrado en la tarea del socializador...” De modo que la Jardinera es requerida como alguien que no es, porque es requerida desde una idealización; idealización que demanda a una maestra siempre amable, que quiere a todos los chicos por igual y que es madre-de-esos-no-hijos-suyos.

A aquel viejo rol de madrecita amante del sistema educativo se le sumaron un par de mitos:

\* *las maestras Jardineras son siempre jóvenes* y desde el discurso al modo de vestirse parecen desmentir el paso del tiempo. Alguien, al saber que soy maestra jardinera, me dijo: “Ah, vos sos de las que se disfrazan de torta de casamiento para ir a trabajar...”. Otro alguien, pero esta vez una maestra jardinera, dice: “la inteligencia de la maestra jardinera es inversamente proporcional a los metros de broderí que lleva en su guardapolvo...” Lo siento un mito perverso ya que de algún modo alude a seres poco inteligentes. Pienso, ahora, en los vendedores de libros que nos visitan, de cuando en cuando, ofreciendo lo que saben que se consume y ofrecen libros de manualidades o, afianzando su marketing en la “reforma educativa”, despliegan libros de “manualidades mentales” como llamo a esas enciclopedias que recetan calses, que recetan modos de desarrollar los “contenidos” o de proponer “trabajitos” a los chicos, que recetan, en definitiva, sostener al Jardín como un stand de cotillón, suponiendo a la maestra jardinera alguien incapaz de crear metodologías de trabajo pedagógico. En síntesis, *las maestras jardineras son siempre jóvenes y un poco bobas*.

\* Otro mito: como se dice que “en el Jardín de Infantes se trabaja bien!” ya que era/es el sector del sistema educativo menos rígido, menos disciplinante (después de los ejemplos desarrollados habrá que pensarlo) más “flexible”, se sostiene, entonces, que *las maestras jardineras son siempre flexibles, abiertas, recepcionantes*”.

Sostenemos en la mitología del rol de la maestra jardinera nos lleva a rehuir de pensarnos como las primeras encargadas de enseñar a responder a la voz de mando... como engranajes de la máquina que impone al niño coordinadas semióticas (3) Nos lleva a perdernos la experiencia de estar recepcionantes y demoradas en una vinculación con esos otros adultos (los padres de nuestros alumnos) con los que, sabiéndolo o no, tejemos una red que contiene o atrapa la subjetividad no sólo de los chicos, sino la propia. Nos perdemos la experiencia de vincularnos entramando una red que devele territorios de existencia singulares, estéticos, polifónicos.

Ô Entonces, pensar/me docente frente / en / con un grupo de niños pequeños (¿cuál es el lugar del docente?) me convoca a una **experiencia de singularidad**, es un exilio (“... ¿por qué me siento un poco extraño y/o extranjero (en francés son sinónimo) espacio es mío/vuestro...”<sup>13</sup>), es otra versión respecto de las prácticas hegemónicas....

En mi deseo de no homogeneizar, en mi deseo de crear **dispositivos de producción de subjetividad**, individual o colectiva, **singularizada**; me planteo como “...ejes en que sustento (las) diversas propuestas:

Ⓜ *el juego y la expresión creadora*

Ⓜ *el grupo como sujeto de aprendizaje*

Ⓜ *la heterogeneidad en lo grupal, desde espacios multiexpresivos y diversidad de materiales.*

Ⓜ *la vivencia socio-cultural en su inserción comunitaria...”*<sup>14</sup>

Esta otra “versión” me impulsa a valorar la heterogeneidad como esa condición ingobernable de la existencia que garantiza la creación, que garantiza el aprendizaje.

Esta otra “versión” me encuentra constatando cuánta **diferencia hay entre el hecho estético y el cotillón!!!** Porque la experiencia docente en el Jardín de Infantes está caracterizada por una **PRAXIS COTILLONERA** donde lo importante es el “**cómo queda**”, el “**cómo se ve**”, en lugar de la posibilidad para el grupo de encontrarse en un territorio existencial que abra la puerta a la expresión de si..., a la expresión del mundo interno ..., a la exploración de la potencia para transformar los objetos

M práctica, un exilio... siento la imperiosa necesidad de otra versión! Una versión que me posibilite asumir la existencia incitada a una “*dimensión de autonomía del orden estético*”<sup>15</sup>

Una práctica autónoma que me posibilite vivir al interior de ella el proceso creador con sus ambigüedades y sus saltos al vacío, una práctica que no me unidimensionalice, que no me uniformice, que no me restrinja a cumplir la normativa (“*el mandado no tiene culpa*” dice el refrán, pero ésa es su responsabilidad: no responsabilizarse en un acto creativo).

<sup>13</sup> **Benedetti, Mario**, “Aquí lejos” en “*Las soledades de Babel*” Bs. As. Editorial Nueva Imagen 1992.

<sup>14</sup> **Proyecto Institucional** del Jardín de Infantes de “*La Ludoteca del Cerro*”.

<sup>15</sup> **Guattari, Félix**, “Lenguaje, conciencia y sociedad” en “*El Espacio Institucional I*” Lugar Editorial Bs. As. 1991.

Una práctica autónoma, no una práctica solitaria. Me encuentro en la “Rayuela”: “... *sin poseerse no hay posesión de la otredad. ¿y quién se posee de veras? ¿quién está de vuelta de sí mismo, de la soledad absoluta que representa no contar siquiera con la compañía propia, tener que meterse en el cine o en el prostíbulo o en la casa de los amigos o en una profesión absorbente o en el matrimonio para estar por lo menos solo-entre-los-demás?...gentes como...tantos, que se aceptan a sí mismos (o que se rechazan pero conociéndose de cerca) entran en la peor paradoja, la de estar quizá al borde de la otredad y no poder franquearlo... La verdadera otredad hecha de delicados contactos, de maravillosos ajustes con el mundo, no puede cumplirse desde un solo término, a la mano tendida debe responder otra mano desde el afuera, desde lo otro...*”<sup>16</sup>

Sólo siendo autónoma mi relación con los chicos (los habitantes de esa “*otredad*”) caracterizará una práctica capaz de generar condiciones para la creación de **territorios existenciales**.

Territorios en los que se pueda transitar otro vínculo con la corporalidad en tanto experiencia de diálogo con los otros, en tanto espacio de despliegue de la sexualidad, en tanto punto panorámico desde el cual disfrutar la vida. Territorios en los que, procediendo a la manera del artista, hayamos reinventado, desde una perspectiva de ecosofía mental (9), la relación con nuestra subjetividad

Territorios en los que se puedan “...*intercambiar con otros la exploración y recreación de mundos reales y fantásticos...*” (15), y así, no quedar atrapados en la rutina gris, exasperante, despoblada de belleza.

Territorios, en fin, donde encontrarse a reinventar lo “misterioso” de la vida.

Sólo siendo autónoma ese territorio existencial posibilitará que cada singularidad se apropie de múltiples sentidos al producir una subjetividad polifónica<sup>17</sup>. Ya que no habrá intento de erigirse en la “última palabra”, de plantear caminos únicos, de establecer un patrón, sino que se explorará la dialogía multiplicadora de voces historizadas que componen, estéticamente la polifonía existencial.

Transformando la experiencia del Jardín de Infantes en un espacio estético referencial podremos dar el salto cualitativo que nos permitirá “salir de la serialidad ...y entrar en procesos de singularización, que restituyen la existencia de lo que podríamos llamar auto-esencialización”(9).

*“...sólo en sueños, en la poesía,  
en el juego...  
nos asomamos a veces a lo que fuimos  
antes de ser esto que  
vaya a saber si somos”*<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Cortázar, Julio, “Rayuela” de una caminata pensante de Horacio por el capítulo 22. Edit. Sudamericana Bs. As 1992.

<sup>17</sup> Zavala, Iris, “Dialogía, voces y enunciados: Bajtín y su círculo”.

<sup>18</sup> Cortázar, Julio, “Rayuela” en el capítulo 105. Edit. Sudamericana Bs. As 1992.