

Fantasía, infancia y escuela  
O DEL PODER DEL TALISMÁN

Un estudio de caso  
a partir de relatos y acciones fantásticas  
de niñas y niños de preescolar

Fernando Baena Ruiz

Trabajo de Investigación para optar al título  
de Magíster en Educación: Sistemas Simbólicos,  
Pedagogía y Diversidad Cultural

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2004

Fantasia, infancia y escuela  
O DEL PODER DEL TALISMÁN

Un estudio de caso  
a partir de relatos y acciones fantásticas  
de niñas y niños de preescolar

Fernando Baena Ruiz

Trabajo de Investigación para optar al título de  
Magíster en Educación: Sistemas Simbólicos,  
Pedagogía y Diversidad Cultural

Asesor:  
Dr. Phil. Andrés Klaus Runge  
Profesor Titular  
Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2004

## **AGRADECIMIENTOS**

A Daniel Álvarez Ramírez, con quien compartí momentos escolares de asombro, aprendizaje y fantasía.

A las niñas y niños, quienes compartieron conmigo sus experiencias de vida con sus relatos.

A las profesoras, quienes me permitieron ingresar a sus aulas y me comunicaron sus vivencias pedagógicas.

A Paola Jaramillo Pineda, quien con su trabajo de campo en el preescolar El Encuentro y con sus aportes conceptuales, dio vida a gran parte de este estudio.

A los preescolares: Los Pioneros, El Encuentro, y a sus directoras: María Eugenia Bedoya V. y Lucía Ochoa, quienes abrieron las puertas de sus instituciones y dieron apoyo vital al proyecto.

Al profesor Andrés Klaus Runge, quien con su asesoría atenta y crítica orientó mis estudios de maestría e investigación.

A las profesoras Hilda Mar Rodríguez, Zayda Sierra y Gene Díaz, quienes con sus aportes y críticas ampliaron mi universo simbólico.

A las compañeras y compañeros de la Maestría, con quienes compartí las inquietudes y alegrías de ser estudiante.

A Ángela Gabriela Jaramillo Zuluaga, quien compartió con su sonrisa y dedicación a lo largo del estudio, las fábulas, los contenidos y las grafías.

A Carlos Alberto Sánchez Ocampo por las conversaciones fantásticas nocturnas y el ojo avizor puesto en el alma.

A Deisy Natalia Vázquez por su apoyo inicial al proyecto.

*A mi madre,  
por sus ansias infinitas de conocimiento.*

*A mi padre,  
por sus relatos fantásticos de la vida.*

## **EL UNICORNIO**

— *¡Veó un unicornio!* Mirando en el caleidoscopio.

— *¡Veó un unicornio!*

— *¡No es posible!... Muéstrame.* La niña le pasa el objeto a su profesora.

— *Vean bien las piedritas y las formas triangulares que se crean por los espejos.* Dice la profesora.

Le devuelve el caleidoscopio a Paola. La niña mira atentamente en silencio. Lo gira a izquierda y derecha. Se detiene, levanta los ojos y nos observa. Ve de nuevo a través del tubo de cartón y exclama:

— *¡Sí... es un unicornio! Es un unicornio.*

**Paola** (cinco años y medio)

## INDICE

RESUMEN	8
0. INTRODUCCIÓN	9
0.1. NAUFRAGIO EN JUGO DE MORAS	
De qué trata este estudio y cómo se hizo	11
0.1.1. Fenomenología y estudio de caso	26
0.1.2. Sígnosis epistémica	
La fantasía del lenguaje investigativo	33
0.2. SU VOZ	
La otra, el otro y su fantasía	39
0.2.1. Entrevistas al final de la jornada	43
0.2.1.1. Las facetas de la fantasía	43
0.2.1.2. La fantasía entra volando	49
0.2.1.3. Asuntos de juego	53
0.2.2. ¿Qué es fantasía?	57

## PRIMERA PARTE

1. FANTASÍA E IMAGINACIÓN	
Enlace referencial	63
1.1. Aspectos Psicológicos	71
1.2. Temores a lo fantástico	79
2. INFANCIA, ESCUELA Y FANTASÍA	
Enlace referencial	85
2.1. De la infancia	85
2.2. De la escuela	90
3. LAS PROFESORAS	
Tras el telón de las preguntas y la observación	99
3.1. ¡Me encanta soñar!	
Definiciones de fantasía	100
3.2. Al aire libre	
Actividades no académicas	105
3.3. El palo es un loro	
El juego y la descripción de escenas fantásticas	107
3.4. Muñequitas y dinosaurios	
Género	112
3.5. Tener mundo propio	
Acercamientos pedagógicos	116

3.6.	Transformándose Niñas y niños fantasiosos	124
3.7.	También me monto en un columpio Lo emocional	127
3.8.	A las carreras La edad	131

## **SEGUNDA PARTE**

4.	DANIEL	138
4.1.	Simplemente mirar Entorno visual, fantasía y conocimiento	140
4.2.	Las Nenas El inmenso mundo en una biblioteca	144
4.3.	El poder del talismán Fantasía, acción y lenguaje	151
4.4.	El cosmos narrativo de la Plastilina	155
4.4.1.	Mi ave La identidad personal en las variaciones del relato	155
4.4.2.	La anaconda Los conocimientos previos en el juego de la plastilina	157
4.5.	El laberinto fantasioso de la matemática Relato lógico bilingüe	162
4.6.	Dora la exploradora La estructura literaria en el relato	165
4.7.	Los extraterrestres son pura imaginación Las dualidades de lo fantástico	167
4.8.	Sugerencias Fantásticas para antes de comer Cuatro gatos pelagatos en un relato colectivo	168
4.9.	El cuento posee su canción. Los medios simbólicos de la expresión fantástica	172
5.	EL RELATO, LOS SENTIDOS Y LA FANTASÍA Enlace referencial	177
5.1.	EL relato	177
5.2.	Los sentidos	182
6.	LA VOZ DE LAS NIÑAS La ruta escolar	189
6.1.	Murcieagüito	191
6.2.	Pista a domicilio	193
6.3.	Mi amiguita la flor	194
6.4.	Tenebrosos Dinosaurios y ratones azules	195
6.5.	El enigmático Choquisum	198
6.6.	Los cachorritos	200
6.7.	Reflexiones finales	203

DÉDALO	
Análisis y conclusiones	206
ANEXOS	215
ANEXO 1	
ENTREVISTAS Y RELATOS	215
ANEXO 2	
GUIA DE ENTREVISTA PARA PROFESORAS	216
BILIOGRAFÍA	218

## RESUMEN

El presente estudio de caso recoge los relatos fantásticos de unas niñas y unos niños de tres preescolares de la ciudad de Medellín, a partir de intercambios comunicativos orales y de la observación participante en su entorno escolar, con el objeto de observar sus contenidos representativos e imaginativos y establecer sus posibles relaciones con el contexto pedagógico, social y cultural.

También se investigan las nociones que sobre la fantasía tienen las profesoras de las instituciones estudiadas y cómo orientan sus acciones educativas y sus juicios sobre los niños y las niñas a cargo. Seguidamente se contrastan esas nociones con la voz de las niñas y los niños al respecto.

El estudio es una reflexión crítica que explora y reivindica los fenómenos de la fantasía y la imaginación. En este sentido, busca establecer aspectos conceptuales que aporten a la pedagogía y a la didáctica elementos para futuros desarrollos de ambientes de formación y aprendizaje.

**Palabras claves:** Fantasía, imaginación, infancia, niña, niño, profesoras, adulto, relato, escuela, conocimiento, aprendizaje.

## 0. INTRODUCCION

Mi investigación se centró en niños y niñas de preescolar reconocidos y catalogados por sus maestras como fantasiosos. El propósito del trabajo consistió en desentrañar esos mundos propios<sup>1</sup> que supuestamente eran característicos de esos infantes determinados. Mundos que, en la opinión de las maestras, no eran los más apropiados y que caracterizaban su comportamiento llegando así a influenciar en sus relaciones escolares.

Partí de considerar a los niños y a las niñas como interlocutores válidos, como el otro o la otra que tienen algo que comunicarnos acerca de sus propias experiencias, de la forma como reflexionan sobre sus vivencias escolares y sobre sus pensamientos. Por tanto, el presente estudio escucha y transcribe sus voces, dándole un papel protagónico y abriéndole así nuevos espacios de comunicación y de diálogo. Es tiempo de que los niños y las niñas nos den a conocer directamente sus concepciones, impresiones y construcciones interiores sin que prime la visión exclusiva y unidireccional de los adultos y de la academia.

El trabajo está estructurado así: Presento en primera instancia la transcripción de las conversaciones, las entrevistas y los relatos de las niñas y los niños y, posteriormente, de acuerdo a las temáticas por ellos

---

<sup>1</sup> Cf.: Cohen, David y Stephen A. Mackeith, 1993, Pág. 11. Al respecto sostienen: “Cuando decimos que un niño *vive en su propio mundo* normalmente no estamos haciendo un cumplido. Los niños no tienen por qué vivir en el mundo real tanto como los adultos, pero lo cierto es que nosotros elogiamos a los niños que son maduros, que se toman en serio las matemáticas o que juegan a cosas razonables. En general, les damos un margen y les dejamos que sueñen despiertos. Pero el permiso es solo temporal. Cuando lleguen a la madurez, tendrán que abandonar sus sueños, crecer y dejarlos atrás”.

y ellas abordadas, realizo un análisis de las implicaciones conceptuales y pedagógicas. El estudio de caso hace un seguimiento en especial a Daniel, de cinco años de edad, recogiendo distintos momentos de su vida cotidiana en el preescolar a través de sus relatos fantásticos.

Para triangular las diferentes voces que se entrelazan al interior de los preescolares realicé conversatorios y entrevistas con las profesoras sobre la fantasía y su relación con su quehacer educativo.

Esta investigación contribuye a la reivindicación de la fantasía, a la valoración de la individualidad infantil y es un reconocimiento de la diversidad al interior de los preescolares.

Este estudio motiva otras investigaciones mucho más amplias sobre la misma temática, con una cobertura mayor para el resto de la población infantil. Necesitamos rastrear cuáles son los imaginarios fantásticos que rodean a nuestros niños y niñas, qué implicaciones tienen en la cotidianidad del preescolar, cómo se entretajan con los lineamientos y las didácticas educativas, qué procesos de simbolización determinan, qué dispositivos interactúan, qué nivel de concientización poseen las y los docentes sobre los mecanismos de lo fantástico y qué interacciones se establecen con los párvulos y el medio. Se trata, en esencia, de revelar los alcances de la fantasía, su significación, su labor en los procesos formativos y su papel en el desarrollo y estructuración de la personalidad infantil.

## 0.1. Naufragio en jugo de mora

### De qué trata este estudio y cómo se hizo

*“¿Por qué recordaremos haber aprendido una lección  
sobre el banco de un jardín?  
Como si quisiésemos fijar un punto de la historia.  
Sería necesario, puesto que estamos en un jardín,  
repetir los ensueños que distraían nuestra atención escolar”*

Gaston Bachelard

En esta primera parte explico las razones que me llevaron a definir la fantasía como el objeto de estudio de la presente investigación. El porqué oriento el estudio hacia los niños, las niñas y las profesoras de preescolar y opto por la fenomenología y el estudio de caso como guía metodológica. Parto de un relato infantil, Naufragio en jugo de moras, para demostrar cómo los fenómenos de la fantasía pasan continuamente frente a nuestros ojos en la cotidianidad educativa y poco nos percatamos de ello.

María Antonia, tres años y medio, a regañadientes extiende su mano a la profe para subir el montículo que conduce a los portones ovalados del preescolar. Poco antes había salido disparada para el lago llevando tras de sí a dos amiguitas y un amiguito. La profesora corrió, la alcanzó justo al final del sendero, donde ya se perdía de nuestra vista y vienen ahora de regreso.

*—Primero te comes la lonchera. Está muy tarde y después te llevo. ¡Vamos a comer cosas ricas! Los otros niños nos están esperando. Sube mi amor, sube, yo te prometo... ¿Con el agua? Jugamos con la aguüita. La niña jala de su brazo hacia abajo.*

—*Yo quiero los barcos en el lago... este es el chiquito.* Las razones amorosas y condescendientes de la profe se deshacen en el aire, porque al unísono la chiquilla responde con malestar, para sí, imponiendo su voz.

—*Yo no tengo hambre, no quiero lonchera. Voy a tirar el barquito al lago. Aquí tengo muchos. Con Sebas... yo quiero ir...* Agita tres pedazos irregulares de papel cuadriculado en la mano que le queda libre.

La profesora y yo nos sentamos en el primer escalón que conduce al balcón exterior del preescolar. Resalta en este lugar el rojo de sus columnas y zócalos sobre el verde del paisaje. La Profe Elisa promete responderme la entrevista si la hacemos a campo abierto mientras los niños toman la mediana mañana. Hacerla en otro horario es complicado. Me parece interesante interrogarla mientras observo en derredor. Los árboles, la hierba y el camino de entrada vuelven la conversación espontánea. Al tiempo, en la grabadora quedan los sonidos del ambiente, de los pájaros, de las voces infantiles, de las advertencias para que los pequeños no se vayan lejos y se concentren en comer, y hasta el ruido quebradizo de los paquetes de galletas, de papitas, de chitos.

Como los infantes se ven organizados aprovechamos para conversar. Grabo. De cuando en cuando la profe se detiene. Pongo pausa. Da indicaciones para que nadie se aleje o les advierte que no jueguen con la comida. Una montaña de maletas, loncheras, potes plásticos, vasitos de yogur, chaquetas nos separan de chiquillas y chiquillos que quedan semiprotegidos de nuestras miradas.

María Antonia juega con tierra, rodeada de tres compañeritos, dándonos la espalda. Frente a sí tienen destapados los jugos, abiertas sus bolsas de comida. Mientras los otros niños prueban galletas, María Antonia apoya sus rodillas en la arena, se inclina hacia delante, casi tocando con su rostro moreno la hierba. Dice —*ruuuuuuun... zaaaaasssss...* Sus manos enterradas mueven los papelitos y dos palos de paleta que ya están colocados en fila india. Los desplaza de un lado a otro, impulsándolos con un zumbido de avispa, de palabras sueltas.

El hilo de las preguntas y las respuestas de Elisa nos entretiene, pero repentinamente el bullicio de los niños nos hace caer en la cuenta que dejamos de vigilar la lonchera. El alboroto del grupo que rodea a María Antonia crece, los chicos

se paran, la pequeña está en cuclillas, dando saltos. En su mano izquierda sostiene la botella plástica del jugo, boca abajo, vacía. La mano derecha la hunde en un barrizal oscuro, de color rojizo, violeta. Saca los palos de paletas y los restos deshechos del papel cuadriculado. La cara, los brazos, las piernas y el uniforme se salpican de gotas irregulares de néctar y tierra. Se ríe, levanta los brazos. Conjuntamente con sus compañeritos han vaciado los jugos de mora, en una improvisada represa artificial de piedras y arena. La chica nos llama alegre, sin asomo de preocupación.

—*El laguito, profe mire el laguito. El barco está en el laguito de jugo ¡Está aquí! ¡Mírelo!* El lago de mora se desborda inundando los zapatos de la niña. Ella permanece en medio de la avalancha, del naufragio que se ha inventado.

— *¡Ay... no! Ahora que van a tomar, se quedaron sin jugo. María Antonia, no se mueva, espere yo la levanto... Cuidado con el uniforme, no lo embarre como los zapatos: Vengan para acá mis amores. El jugo no lo pueden regar así. Vengan... sentémonos en las escalas.*

Observemos este relato como un *performance*, como una puesta en escena. Se trata de un evento con una secuencia argumental que sucede en un espacio y en un tiempo determinado, y tiene como característica “artística formal” el *ser irrepetible*.

Asistimos a la puesta en escena de una interacción, de un hecho fantástico que no se limita a ser una simple imagen mental de algo, sino que se corporiza, encarna, y responde así a un argumento cuya trama es construida en el instante. Cada entidad, situación u objeto se carga de un *ánima*, de una energía lúdica, y toma vida en la escena. En Jung<sup>2</sup> *ánima* es alma, fuerza motriz. Y es la fantasía con todo su contenido significativo quien da existencia al acontecimiento. “*La ensoñación está puesta bajo el signo del ánimo. Cuando la ensoñación es realmente profunda el ser que viene a soñar con nosotros es nuestra ánimo*”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Cf.: Jung, Carl Gustav, 1994.

<sup>3</sup> Bachelard, Gaston, 1993, Pág. 97.

Mirado este suceso desde la perspectiva del estudio del desarrollo humano, es un juego simbólico, pero, en un sentido dramático, puede ser examinado también como las primeras experiencias de la niña para actuar entre las personas, entre las cosas, enfrentándose a situaciones en las que pone a prueba sus deseos, su yo. Puede rehacer el montaje, interpretarlo a su manera, en el caso de que no vaya con sus intereses o si el afuera es impositivo.

María Antonia tenía la firme intención de que su barco abstracto, de papel cuadriculado, navegara o tocara el lago. Fue imposible, la profesora lo impidió. Ella no abandonó la imagen. Lo importante era lanzar el barco al agua y el jugo era la asociación ideal; para ello era necesario verterlo sobre la tierra y originar un lago, distinto al real, pero, al fin y al cabo, un lago.

Podría analizarse el suceso desde el psicoanálisis<sup>4</sup> como una respuesta compensatoria: la niña construye un lago ficticio, subsanando lo que la realidad de las circunstancias le impide. Pero perderíamos de vista los procesos asociativos del impulso fantástico, expresados en el juego, entrelazando el afecto, la cognitividad y el desarrollo físico de la pequeña. El yo de la niña no está enfrentado a un simple: *Como si fuera*, que es la esencia del juego simbólico, sino a un evento en el presente, que implica construirse, dar forma al lago, a la vez que se desenvuelve el relato fantástico: *El juego simbólico como juego de la fantasía*. Y el juego de la fantasía como un modo de *darse* y abrirse al mundo.

El barco tenía que llevar anclas. Lo hizo en agua rojiza y morada, en un lago, en la poética de esta historia, de forma sublime,

---

<sup>4</sup> Cf.: Freud, Sigmund, 1984.

con algarabía y testigos, al igual que la nave se bautiza en el astillero antes de botarla a la mar en el mundo real.

Pretendo con estas observaciones, al inicio de este capítulo, dimensionar los cruces interpretativos que posee el fenómeno de lo fantástico y su importancia para el establecimiento de las relaciones de los seres humanos con su entorno. Me llamó la atención precisamente el hecho de que este evento pasara inadvertido para la educadora. Eran otras sus preocupaciones. En el diálogo que sostuvimos afirmaba que todos los infantes eran fantasiosos, por tanto, no sabía seleccionar o señalar a alguno o alguna que se distinguiese por este rasgo en especial.

Frente al fenómeno de la fantasía, habló de promocionar la lectura de cuentos infantiles y de la influencia televisiva en la imaginación infantil, pero no veía en la niña sus manifestaciones fantásticas como elemento estimulativo y comunicativo, generador de acciones de aprendizaje. Los hechos imaginarios de María Antonia eclosionaron ahí ante sus ojos y no fueron observados como la concreción final de una construcción de la actividad, de la capacidad imaginaria y del pensamiento interior infantil.

Los sucesos fantasiosos no son exclusivos de los textos, de las horas de lectura, de las series filmicas, como se suele pensar a menudo en los espacios educativos. Los sucesos fantasiosos se basan en conocimientos previos, vivos, con los cuales los infantes encaran diariamente a sus congéneres y al mundo, y enfrentan la descarga de los adiestramientos a los que son sometidos en la escolaridad.

La fantasía, según Durand<sup>5</sup>, es un rasgo sin tiempo, al lado de la evocación, del presente o la intuición futura, no obstante, posee los elementos que alimentan evoluciones psicomotoras y de pensamiento.



Iniciaba en los preescolares El Encuentro y Pioneros una serie de conversatorios con las educadoras sobre la fantasía y la imaginación en los infantes. Había decidido abandonar el estudio de caso que adelantaba con las pequeñas y los pequeños, quería centrarme en las concepciones de las profesoras sobre dichas experiencias. En principio acepté esta nueva orientación porque permitía delimitar con precisión el problema. El estudio se proporcionaba por la receptividad, la motivación producida en el cuerpo docente y las directivas. En apariencia había más claridad en las respuestas adultas, sus comentarios admitían categorizarse con facilidad e incluso sentía que los resultados, las conclusiones y la redacción fluían. Pero, María Antonia me enfrentó nuevamente a lo sorprendente, a lo cotidiano e insólito del hecho fantástico, y a las implicaciones pedagógicas que de él se derivan. Me exigió entonces otra mirada, una a partir de la cual el infante pudiera ser reconocido como otro, digno de ser atendido y escuchado. Resolví entonces cruzar las distintas informaciones de las docentes y los estudios sobre lo fantástico con los relatos cotidianos de las niñas y los niños dentro del espacio escolar.



El proyecto con el cual opté a la maestría se llamaba *Simbolización temprana en preescolar*, me preguntaba cómo se representaban las niñas y los niños su entorno, el descubrimiento, el

---

<sup>5</sup> Cf.: Durand. Gilbert, 1981.

advenimiento del mundo. Centré mi interés en esta temática por ser profesor de arte y música en el Jardín infantil los Pioneros y por encontrarme en esos días indagando sobre las inclinaciones artísticas de la infancia. En la lectura de *Maxi y Marita formas tempranas de simbolización* de Howard Gardner hallaba una justificación a mi trabajo y al reconocimiento de la independencia que va adquiriendo la pequeña y el pequeño, a medida que construyen sus propios medios espirituales, corporales, materiales y creativos para expresarse. Su personalidad y carácter se configuran en la vivencia de experiencias que pueden ser: la composición de estructuras con bloques de madera, proponerse retos armando rompecabezas, crear formas tridimensionales con la plastilina o el barro, realizar garabateos sonoros, gestuales, gráficos, gritar, danzar, dramatizar. Estas expresiones generan un proceso interior de construcción simbólica sobre la que se asienta su yo presente y futuro.

A nosotros los adultos nos cuesta mucho reconocer la enorme conciencia que poseen los infantes sobre lo que se les revela en su exploración sensible, sobre lo que atraen e incorporan para sí. Estos hechos los realizan con rapidez y memoria deslumbrante. Sobre este punto hago un paréntesis para ilustrarlo con un suceso infantil:

Por lo general, la profesora Hilda Mar coordinaba la maestría los domingos. Por este motivo su hija Sara, de cinco años, se ubicaba en una de las sillas del salón como una más de los asistentes a los encuentros. La niña llegaba con una batería de lápices, hojas, juguetes y objetos. Las conferencias progresaban mientras ella jugaba, garabateaba, hacía grafías en el tablero. De cuando en cuando levantaba su voz para hablar, se recostaba junto a su madre, hacía un dibujo o actividad con el más cercano a su asiento. En uno de esos domingos dialogábamos sobre los proyectos interculturales. Avanzaba la mañana, los discursos iban un poco lentos y se generaban espacios silenciosos para pensar o por cansancio. Mi compañera Luz Patricia exponía y nombraba algunos autores, al decir, *Foucault*, Sara, que iba camino a la puerta abriéndose paso entre los asientos, con unas tijeras azules en las manos y una hoja de block a medio recortar, el rostro

cubierto por el cabello largo y con manchones de marcador rojizo en la comisura de los labios, dijo interrogando:

— *¿Michel?*

Luego declara en tono fuerte:

— *Mi papá y mi mamá son Foucaultianos. Y sale del aula.*

Nosotros, estudiantes de postgrado, nos miramos con la profesora, luego nos reímos e hicimos comentarios jocosos. La niña detiene su infancia para dejarnos en claro, sin proponérselo, que nos escucha o que viene con los oídos abiertos desde su casa, repitiendo unos nombres que le llegan más como sonido que como significación epistemológica, que es lo que nos compete entender a los grandes y, ella lo sabe.



Escuchando el relato de un niño que integraba a su juego fantasioso un muñeco de carey que tenía en sus manos, con los dibujos de una pared del patio de recreo del preescolar, quise averiguar el grado de influencia sobre los y las infantes de las pinturas que están en las paredes de los salones y los patios de la institución. Limitaba así el amplio campo de la simbolización al efecto gráfico del entorno. En esta época me acompañaba la profesora Gene Díaz, con quién compartí en sus clases experiencias académicas a través del lenguaje visual. Nos llamaba la atención sobre las representaciones simbólicas expresadas por los medios artísticos e iniciamos con ella un sondeo para verificar el poder de las ilustraciones en los imaginarios de las y los infantes del preescolar.

En las observaciones que realicé con los niños y las niñas el impacto de las imágenes del ambiente no se reveló de manera evidente a través de sus juegos, diálogos y trabajos de clase. Pero, *con las vivencias que traían desde sus casas, con los objetos, las personas y los sucesos cotidianos del preescolar ocurría algo diferente:* Estas vivencias

se nombraban, se recordaban, se convertían en ejes sobre los que giraban juegos, habla propia, construcciones lingüísticas e intercambios comunicativos. Tras cada objeto o evento que entraba en relación con una pequeña o un pequeño existía un relato unido a las palabras, a los conceptos, a las imágenes. Este relato mental alimentaba las acciones de los infantes y permitía darle sentido a las relaciones que establecían con su entorno objetual y comunicativo.

Ya a esto había aludido también Vygotski en sus estudios<sup>6</sup>. Para este psicólogo la significación antecede a la acción y al objeto cuando la infancia abandona sus impulsos por la determinación creciente de las imágenes y el pensamiento. Ya hay una elaboración mental alimentada por el entorno socio-cultural. El palo funciona como caballo, porque figura al animal, ya que puede meterse entre las piernas; los trapos envueltos, de otro lado, dan la idea de un bebe al mecerse. La infancia pasa de lo perceptual a una relación con lo cualitativo de los objetos, independientemente de su capacidad para describirlos, dibujarlos o conceptualizarlos. Las experiencias de los infantes se enmarcan dentro de relatos, de juegos simbólicos que dan pie a procesos imaginativos y cognitivos. En el relato del niño que jugaba con su muñeco las pinturas eran nombradas por el lenguaje gráfico percibido: la vistosidad del color, lo atractivo de la forma; pero ante todo, porque eran parte y, a la vez, engendradoras de su historia fantástica, imaginada, construida.

Decidí, pues, orientar la investigación hacia esas elaboraciones tempranas significativas alrededor de una narración. De cómo se veía, se representaba y fabulaba en ellas el universo. “El niño [y la niña] tienden a confundir el mundo y lo imaginario, para ellos, la conciencia del mundo y la conciencia de lo imaginario —puede verse con claridad

---

<sup>6</sup> Cf.: Vygotski L. S, 1978.

en el juego— se distinguen poco”<sup>7</sup>. Sus ficciones eran una construcción única de su yo solitario, un relato fantasioso. Ahora, ¿cómo podía percatarme de que esto sucedía? ¿Cómo obtendría testimonios? ¿Cuáles niñas y niños estarían en condiciones de ser mis informantes?

Llegué a ellas y a ellos por mis clases y por las referencias de las profesoras. Realicé, con el cuerpo docente de tres instituciones, una exploración sobre las niñas y los niños que sobresalían en el grupo o en el preescolar por algún motivo personal o académico, sea por su actitud, por su creatividad o por algo que les llamara la atención. Las educadoras establecieron una serie de categorías con base en las cuales seleccioné a aquellos y aquellas que eran rotulados como *elevados, fantasiosos, imaginativos y soñadores*. En principio no me interesaban los motivos por los cuales fueron destacados o destacadas como tales, y si eran o no erradas tales categorizaciones. Luego, todo esto dio pie para preguntarme y para realizar una serie de entrevistas sobre las nociones y sobre la significación que da el cuerpo docente al comportamiento fantasioso e imaginativo de la población infantil.

Del grupo elegido, centré la atención en Daniel, un niño de cinco años. Le hice un seguimiento permanente que se facilitó por el hecho de encontrarme a diario con él, pues realizábamos conjuntamente distintas actividades. No pretendía ni pretendo demostrar que el niño era más fantasioso que el resto de sus compañeros y compañeras o que este rasgo le hacía diferente. Tenía otro interrogante: ¿Por qué exteriorizaba más su mundo interior o era reconocido por la comunidad del Preescolar como fantasioso? Por cierto, nunca he puesto en duda el hecho que todas las niñas y los niños son fantasiosos e imaginativos. Lo son por naturaleza. Crean ensueños a voluntad. *Sólo escribí sobre aquellos y aquellas con los cuales pude*

---

<sup>7</sup> Jean, George, 1994. Pág. 59.

*establecer un diálogo, tender un puente para compartir unos contenidos significativos. El interés primordial era escuchar sus historias, observar los comportamientos que de ellas se derivaban y su desenvolvimiento en el ámbito escolar.*

*Compartí un hecho comunicativo sobre las imágenes que pueblan el alma de los chicos y de las chicas que refirieron sus fábulas; ellos y ellas me permitieron participar de sus juegos simbólicos, de las vivencias singulares y de poca importancia que me condujeron a otras miradas.*

Seguí como hilo conductor para el estudio de la fantasía lo que Gilbert Durand sugiere como el trayecto antropológico: “Es decir, el intercambio incesante que existe en el nivel de la imaginación, entre las pulsiones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social”<sup>8</sup>. Es decir, seguir un camino para desentrañar los procesos que revelan o dan origen a hechos fantásticos a partir de observar las relaciones entre el comportamiento interior del infante y el entorno socio cultural. Para reconocer los elementos de este intercambio realicé un recuento de imágenes y de símbolos que poblaban los ensueños de ciertas niñas y niños de preescolar y que alcanzaban a desplegarse a través de la comunicación.

Dar vistazos a la fantasía es aventurarnos a una *fenomenología del alma*. Larrosa<sup>9</sup> establece en ese sentido una crítica a los estudios infantiles debido a que la mayoría de ellos interpreta las vivencias de los infantes a partir de los esquemas y las pretensiones pedagógicas y científicas adultas, lo cual obliga al niño y a la niña a seguir imaginarios sociales, ya contruidos. Me identifico con Larrosa, cuando éste hace un llamado a inclinarnos sobre la infancia para verla y dejarla

---

<sup>8</sup> Durand. Gilbert, 1981, Pág. 21.

<sup>9</sup> Cf.: Larrosa. Jorge, 1997.

ser. Más que controlar, dirigir, educar, enmarcar dentro de nuestro mundo ya edificado, leer su universo, dejar que nos cuenten, nos comuniquen, nos enseñen, nos recojan en sus manos y nos lleven a un viaje impredecible, que quizá es la verdadera esencia de lo que nos quiere comunicar la infancia. Arrimarnos al lago de sus ensoñaciones y sentir, ver, abandonarnos a unos acontecimientos donde la infancia navega con inocencia, sólo descubriendo.

La infancia no es un simple objeto analítico. De no “existir” en el pasado ahora la tenemos extraviada en un sinnúmero de datos con diversos pretextos, saturada como objetivo de múltiples intereses consumistas, educativos y culturales. Como lo dice Larrosa: “En tanto encarna la aparición de la alteridad, la infancia no es nunca lo que sabemos (es lo otro de nuestros saberes), pero sin embargo es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar”<sup>10</sup>.

Esta investigación es el relato etnográfico de los momentos, de las conversaciones, del seguimiento, de los encuentros con niñas y niños de tres preescolares de la ciudad de Medellín: Centro Educativo Los Pioneros, El Encuentro, Escuela Sofía Ospina De Navarro y de las entrevistas a profesoras de las respectivas instituciones frente al fenómeno humano de la fantasía, de la fantasía infantil.



Para obtener la información transcribí sus voces. Los vi como a otros y otras que me daban a conocer parte de sus experiencias, de sus ensueños. En la pedagogía crítica, McLaren<sup>11</sup>, reconocer la voz del otro, de la niña, del niño, implica: a) Que puedan expresar sus experiencias vividas y las necesidades sentidas. b) Problematizar los

---

<sup>10</sup> Larrosa, Jorge, 1997. Pág. 62.

<sup>11</sup> Cf.: McLaren, Peter, 1995.

imaginarios sociales que se dan por establecidos. c) Reconocer la diferencias explícitas en otras voces, en otras formas de representación simbólica. d) Poseer un lenguaje no totalizador que le de a la experiencia un carácter contingente y abierto, dentro de un contexto histórico y de pertenencia diferenciada: sea por sexo, etnia, etc., sin discriminación u opresión. Estos aspectos son válidos para la infancia. Así pues, en los relatos doy a conocer como las chiquillas y los chiquillos establecen conversaciones dentro de esferas fantásticas y realistas con un sentido lógico pertinente, y en donde sus puntos de vista, mientras no les demuestre lo contrario, se mantienen radicales.

Establecí una comunicación en esencia oral. Grabé el habla egocéntrica que acompañaba la acción y la conversación interpersonal, social. *El valor de la oralidad para la presente investigación fue fundamental porque nació del deseo de la niña y el niño de participar, de permitir un diálogo.* Creo, con Vich y Zavala (2004, Pág. 11), que “la oralidad no sólo es un texto; es un evento, una *performance*, y al estudiarla siempre debemos hacer referencia a un determinado tipo de interacción social. La oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa [...] Es necesario afirmar que todos los discursos orales tienen significado no sólo por las imágenes que contienen, sino, además, por el modo en que se producen, por la circunstancia en la que se inscriben y por el público al que se dirigen”.

Este diálogo develaba procesos interiores, describía secuencias de imágenes y actitudes conductuales. Vygotski<sup>12</sup> observa que para la aprehensión del significado es trascendental que el camino que va del niño y la niña al objeto y viceversa pase a través de otra persona. Sin este *hablar de*, no habría conciencia y certeza imaginativa. Para Jean<sup>13</sup>, las fuentes imaginarias en la niñez no deben tomarse exclusivamente

---

<sup>12</sup> Cf.: Vygotski L. S, 1978.

<sup>13</sup> Cf.: Jean. George, 1994.

como suplementos del alma, sucesos divertidos para pasar el tiempo, sino como experiencias que lo relacionarán con su porvenir como adulto. Para explorar todos los sentidos de la fantasía sugiere que es la lengua un instrumento que posibilita una doble aprehensión: por el lenguaje imaginario que crea la trama y por el lenguaje con el que se cuenta la historia.

La palabra oral se transforma en la forma viva de expresión de la imaginación en el niño y la niña. Es a través de ella que podemos dar fe de que esos mundos o esas imágenes o relatos se tejen en sus mentes. Mediante las palabras, “la imaginación actúa, respira, se vuelve muy secretamente música, para vivir, revivir y recordar”<sup>14</sup> Las palabras le permiten a la imaginación ser otro. Para Jean las palabras consienten que lo imaginario venga a nuestro encuentro para redescubrir el mundo y las raíces que lo vivifican.

Paralelamente a ello, conseguí también otras informaciones registrando e interpretando en mi diario de campo observaciones de sus comportamientos, expresiones gestuales y realizaciones manuales como dibujos, trabajos en plastilina.



De forma generalizada se reconoce en las instituciones educativas infantiles que un componente característico de las niñas y los niños es su capacidad de crear fantasías o de habitar mundos imaginativos. Es habitual la frase en el profesorado: “Todos los niños y las niñas son imaginativos”<sup>15</sup>. Sin embargo, lo que más llama la atención es que las consecuencias que se derivan de esta afirmación no se traducen en la estructuración de estrategias académicas y

---

<sup>14</sup> Jean. George, 1994. Pág. 150

<sup>15</sup> Trabajo de campo. Segundo semestre. 2003.

pedagógicas que permitan interactuar con esos universos fantásticos, reconociéndolos como parte de los conocimientos previos de los infantes, como elementos expresivos, creativos y motivacionales para el desarrollo cognitivo y humano de los educandos. Hay una indiferencia extendida y una serie de conceptos no informados, asumidos tradicionalmente en el cuerpo docente sobre esta temática. Es evidente la ausencia de un diálogo interlocutivo a partir del conocimiento y valoración de los lenguajes simbólicos generados en las experiencias imaginativas. Niñas y niños son caracterizados como *fantasiosos* por sus profesoras y profesores, a partir de la observación de algunos comportamientos no usuales en el desarrollo de sus asignaturas o por su desenvolvimiento en la vida cotidiana del preescolar. Estos comportamientos, si se valoran positivamente, se vinculan al ingenio o a la creatividad, pero, por lo general, se señalan negativamente, pues tienen el rasgo de *no ser como aquellos* de los comportamientos establecidos y legitimados. Así, el avance o el retroceso en ciertos procesos formativos está asociado al hecho de que los niños viven abstraídos en la fantasía, cosa que no es bien vista dentro del ámbito escolar. Académicamente estos niños y niñas se reconocen como más sobresalientes o que no cumplen con los procesos normales del resto de estudiantes.

En mis notas de campo escribí las siguientes frases pronunciadas una y otra vez por las docentes en el quehacer cotidiano del aula<sup>16</sup>: — *¡Otra vez elevado, bájese de esa nubecita y trabaje!* — *¡Claro... como siempre estas soñando, nunca vas a hacer bien las cosas!* — *¡No recomiendo a ese niño porque es muy fantasioso!* — *¡Es indisciplinada, es hiperactiva, si pusiera los pies en tierra podría tener más control!* — *¡Todo lo que ve, viene y lo hace aquí!* — *¡Vive hablando sola por eso es que no se concentra!* — *¡Llame a tal chico que es muy fantasioso y puede tener muy buenas ideas!* — *¡Eso no se le ocurre sino a ella, como vive en*

---

<sup>16</sup> Primer semestre, 2003.

*otro planeta, es demasiado charra! — ¡A ese le iría muy bien en el arte, porque tiene una tremenda imaginación!*

Otro objetivo de esta investigación fue contrastar los cuadros descriptivos de las pequeñas y los pequeños con una serie de entrevistas y observaciones realizadas a las educadoras de las instituciones en las que realice la investigación. Indagué sobre las *nociones* que el cuerpo docente poseía sobre los fenómenos de la fantasía y cómo éstas orientaban sus *acciones*, tanto personales como académicas, fundando diversos tipos de calificativos y de tratamiento a los distintos comportamientos de los infantes. Partí de la definición de noción como la idea que se tiene de algo, o conocimiento que el sujeto va construyendo a partir de su experiencia y de las informaciones que recoge de su entorno. Igualmente, contribuí a evidenciar concepciones que subyacen en la cultura escolar sobre esta temática y cómo éstas alimentan las visiones, los currículos, las didácticas y las metodologías, con los cuales se toman decisiones para reconocer y evaluar a niñas y niños fantasiosos.

La investigación cruzó las voces de los infantes, las profesoras, las teorías, los eventos y rituales de la diaria cultura preescolar. Cada uno o una aportó algo a este estudio.

### **0.1.1 Fenomenología y estudio de caso**

Tomé como enfoque metodológico para la investigación la fenomenología tal como la plantea Gastón Bachelard en su texto *La poética de la ensoñación*<sup>17</sup>. Adquirió un rasgo de particular importancia para mi trabajo, cuando comprendí la manera en que era aplicada por

---

<sup>17</sup> Cf.: Bachelard Gaston. 1993.

el autor para escudriñar las imaginaciones de distintos poetas y para hacer una reflexión sobre la ensoñación y la infancia.

Bachelard explora las producciones poéticas de los autores estudiados, selecciona los párrafos donde se reconstruyen sus ensoñaciones infantiles, e interpreta los estilos literarios, sus formas expresivas y sus temáticas. Separa frases de sus textos donde halla posibles referencias a elementos fantásticos relacionados con las vivencias de la niñez. Los analiza como dispositivos autónomos, como fenómenos liberados en el momento en que la obra fue escrita. Presta atención a lo que dicen, qué particularidades poseen, qué presencia adquieren como hecho poético relacionado con la intimidad del autor.

La fenomenología la define Bachelard como el hacer conciente<sup>18</sup> los procesos interiores que originan los instantes imaginativos a partir del análisis de los productos exteriores que dan testimonio de dichas vivencias en el presente: escritos, poemas, conversaciones, objetos creados.

La fenomenología moderna pretende dar *duración conciente* a imágenes dudosas, esporádicas, que sólo tienen una objetividad fugitiva. Obliga a un esfuerzo de claridad, de toma de conciencia, a propósito de una imagen dada mediante el ejercicio de volcarse sobre sí mismo. Una imagen puede ser el germen del mundo, un origen de conciencia. “Para nosotros toda toma de conciencia es un crecimiento de la conciencia, un aumento de luz, un refuerzo de la coherencia

---

<sup>18</sup> “Esta toma de conciencia, que la fenomenología moderna quiere sumar a todos los fenómenos de la psiquis, parece otorgar un precio duradero a imágenes que a menudo sólo tienen una objetividad dudosa, una objetividad fugitiva. Al obligarnos a cumplir un regreso sobre nosotros mismos y un esfuerzo de claridad en la toma de conciencia, a propósito de una imagen dada por un poeta, el método fenomenológico nos lleva a intentar la comunicación con la conciencia creante del poeta. La imagen poética nueva — ¡una simple imagen! — llega a ser de esta manera, sencillamente, un origen absoluto, un origen de conciencia”. Bachelard Gaston, 1993, Pág. 9.

psíquica. Su rapidez o instantaneidad pueden enmascarnos ese crecimiento. Pero existe en toda toma de conciencia un crecimiento del ser”<sup>19</sup>. *La exigencia de la fenomenología con relación a la imaginación, es poner el acento sobre su virtud de origen, captar el ser mismo de su originalidad, deteniéndose en la sutileza de la novedad, en las mínimas variaciones. “Así, el método fenomenológico nos exigía que pusiéramos en evidencia la totalidad de la conciencia con motivo de la menor variación de la imagen”<sup>20</sup>. Interesa primordialmente el fenómeno presente y no necesariamente sus antecedentes que justifiquen su aparición. Ella, la imaginación o fantasía dada, tiene valor intrínseco al presentarse. Como escenificación y manifestación es ya relación con y en el mundo.*

Resalto un punto trascendente: El estudio de caso se realizó sobre el presente del niño o la niña, sobre la evidencia de la creación en ese ahora. En el instante mismo en que la niña y el niño me comunicaban o construían conmigo una situación, un relato fantástico, emergía la pregunta: ¿Qué había allí, qué me extrañaba o producía admiración? Había una trama imaginaria que condensaba estadios, procesos, pero, primeramente, me interesaba ese acontecimiento como inmanencia que aparecía en el ahora. Posteriormente podría encontrarle sus raíces, su contexto. “Según los principios de la fenomenología, se intenta sacar a plena luz la toma de conciencia de un individuo maravillado por las imágenes poéticas”<sup>21</sup>.

La fenomenología, tal y como la propone Bachelard, exige que los fenómenos estudiados, las fantasías, se comuniquen por algún medio: la palabra verbal o escrita, los gestos corporales, las imágenes, los relatos sonoros. Me detuve sobre cada acto imaginario para su interpretación, en principio, como una obra dada, la cual se hacía

---

<sup>19</sup> Bachelard Gaston, 1993, Pág. 15.

<sup>20</sup> *Ibid.* Pág.13.

<sup>21</sup> *Ibid.* Pág. 9.

consciente, al permitirle a la fantasía tomar cuerpo y hablarme desde sí para generar conciencia de sus múltiples imágenes y, posteriormente, contextualizar el evento imaginario. “De una manera más general, se comprende también todo el interés que tiene, según creemos, determinar una fenomenología de lo imaginario en la que la imaginación esté puesta en su lugar, en el primer lugar, como principio de excitación directa del devenir psíquico”<sup>22</sup>. Los relatos de las niñas y los niños son primeramente creaciones terminadas, en el sentido de que se representan sin ninguna pretensión de continuidad o permanencia en el tiempo. No son miradas como parte de un proceso del cual tenemos que esperar algún tiempo para analizarlo. “La conciencia imaginante considerada en relación con imágenes separadas podría entonces proporcionar temas para una pedagogía elemental de las doctrinas fenomenológicas”<sup>23</sup>.

*La realidad inicial de la fantasía, como objeto de estudio, es concederle al hecho fantástico su irrealidad, contradecir la creencia que indica que la observación objetiva es la que se realiza desde el exterior del suceso u objeto. Si reconocemos la imaginación como un factor que nos mueve estabildades al sugerirnos hipótesis de vida, ampliando nuestros horizontes para el descubrimiento, la comprensión, la creatividad con el universo, debemos revelar las conexiones que se establecen con el entorno, sea aportando conflicto o crecimiento. La reflexión sobre estas conexiones es lo que llamaríamos toma de conciencia. Y ésta quedó compendiada en la investigación, en el relato descriptivo de los hechos cotidianos y sorprendivos que me llamaron la atención y que aventuré a nombrar como fantásticos y fueron el punto de partida para la observación, no importando que posteriormente el estudio arrojara una interpretación contraria. Esta metodología permitió crear puentes de contacto con ese mundo interior infantil,*

---

<sup>22</sup> *Ibíd.* Pág. 20.

<sup>23</sup> *Ibíd.* Pág. 10.

hacer que se sintiera más cercano, generando posibilidades de aprendizaje para la expresión y crecimiento del ser.

Bachelard destaca la pertinencia de un estudio directo de las fantasías o, como también las llama, de las ensoñaciones diurnas. Recomienda tratar de determinar la esencia de las ensoñaciones, volviendo sobre la propia ensoñación, asumiéndola como un fenómeno espiritual demasiado natural, demasiado útil al equilibrio psíquico, diferenciándola del sueño o de lo onírico. “Y es precisamente la fenomenología la que puede poner en claro la distinción entre sueño y ensoñación puesto que la posible intervención de la conciencia en la ensoñación proporciona un signo decisivo<sup>24</sup>”. La conciencia puede actuar en el transcurso de la creación fantástica orientándose en uno u otro sentido, dando la posibilidad de la reflexión, de hacer partícipes a otros seres de las creaciones propias en el mismo momento en que ocurren. La fantasía pertenece al ámbito del estar despierto, lo que favorece su intervención conciente.

A propósito de cómo se enlazan el soñador, la imaginación y su mundo: “Esta unión se ofrece espontáneamente a la investigación fenomenológica. El conocimiento del mundo real exigiría investigaciones fenomenológicas complejas. Los mundos soñados, los mundos de la ensoñación diurna, si se está atento, competen a una fenomenología verdaderamente elemental. De este modo hemos llegado a pensar que hay que aprender fenomenología mediante la ensoñación”<sup>25</sup>.

¿Qué puede significar la fenomenología de lo imaginario cuando se habla de presentarse con complacencia al estudio de las imágenes? Podríamos deducir que la imagen debe vivirse primeramente desde la imagen misma, no someterla de entrada a la experiencia de la

---

<sup>24</sup> Ibid. Pág. 24.

<sup>25</sup> Ibid. 1993, Pág. 29.

conciencia. El investigador, por el hecho mismo de llamar la atención, de dar a conocer y diferenciar las imágenes fantásticas, cumple ya una importante misión. Bachelard exige modestia al fenomenólogo para “vivir directamente las imágenes”<sup>26</sup> y, afirma luego, “que es preciso que la imaginación sea lo bastante humilde para dignarse llenarse de imágenes. Porque si uno se niega a esta primordial humildad, a este originario abandono al fenómeno de las imágenes, jamás podrá realizarse –por falta de elemento inductor— ese *eco*, que es el inicio mismo de todo paso fenomenológico”<sup>27</sup>.

Para la fenomenología, tal como la preconiza Sartre, algunos de los caracteres de la imaginación serían: primero, conciencia trascendente. Segundo, “el objeto imaginario viene dado por lo que es, mientras que el saber perceptivo se forma lentamente por aproximaciones y acercamientos sucesivos”<sup>28</sup>. Tercero, el carácter de espontaneidad que posee la imagen al plantearse su objeto como una nada, su no ser.

*La fenomenología se fusiona con el estudio de caso en el interés que prestan ambos enfoques metodológicos para circunscribir reflexivamente determinados hechos, observarlos como un fenómeno presente cargado de sentido, estableciendo a través del seguimiento la posibilidad de su emergencia e interpretación.* Una y otra metodología están atentas a los procesos y a las situaciones que se desprendan del evento estudiado, y a su complejidad particular. Así pues, realicé el estudio de caso compartiendo instantes, lugares cotidianos, vivencias con los niños y las niñas de manera continua. Ellas y ellos me comunicaban un acontecimiento que sucedía en la hora de la clase, mientras bajaban las escaleras, cuando estaban parados frente a la

---

<sup>26</sup> Durand Gilbert, 1981, Pág. 21.

<sup>27</sup> Bachelard Gaston, 1993. Pág. 22.

<sup>28</sup> Durand Gilbert, 1981, Pág. 19.

pecera, en la casa de muñecas, en el salón de música, en el restaurante, en los patios de recreo.

En su informe sobre Harper School, Stake<sup>29</sup> nos muestra como un estudio de caso es un reporte etnográfico que hace énfasis en la experiencia de otros. La intención preliminar de su estudio es ver los resultados de la aplicación de una reforma gubernamental, pero termina centrando su atención en el trabajo diario, desafiante, pesado y deprimente que suponía la enseñanza y la dirección del centro. Concluye que para el personal de la institución la reforma escolar general era una abstracción, algo bastante alejada de la realidad, pero al tiempo la investigación era el pretexto para darnos a conocer escenas de esa escuela, dejando que ella hablara, que nos comunicara sus particularidades, que no estaban en la problemática que sugería el libreto inicial.

*Acá retomé de la metodología propuesta por Stake el papel del investigador como relator, al tiempo que intérprete, porque es mi visión la que comuniqué y, como un actor más de la experiencia, di a conocer mis impresiones. Busqué profundizar en niveles de significado al haber sido participe de la cotidianidad del otro, asumí el papel del otro, jaloné la investigación por las historias “y los estudios de casos que iluminan e ilustran cada punto de la presentación de los datos<sup>30</sup>”. Este es el sentido de la investigación cualitativa y etnográfica.*

Stake plantea el estudio instrumental de caso como una investigación que tiene valor en sí misma, abarcando la complejidad de un caso particular, observando tanto lo que tiene de único, como lo que tiene de común, pretendiendo llegar a una comprensión del mismo.

---

<sup>29</sup> Cf.: Stake, R. 1998.

<sup>30</sup> Morse. Janise M., 2003, Pág. 45..

Busca del caso su peculiaridad y su interacción con los entornos habituales. “El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno”<sup>31</sup>.

El estudio Instrumental de caso se divide en temáticas. Éstas se entienden como estructuras conceptuales que permiten formular interrogantes y problemáticas distintas. Los temas forman una red compleja en el caso estudiado, se entrelazan con el contexto y la cultura, constituyendo una historia. Los temas nos llevan a estudiar los problemas centrales. “Los temas ayudan a comprender la vida compleja del caso.”<sup>32</sup> “En el estudio instrumental de caso, el tema es dominante; se empieza y se termina con los temas dominantes”<sup>33</sup>. Cada tema adquiere vida propia y se centra en él su atención, teniendo siempre presente su conexión con la totalidad del fenómeno investigado. El tema central de mi estudio fue la fantasía y los subtemas, fueron las situaciones o formas como se vivió y se expresó dicha fantasía, atendiendo, con mayor atención, a Daniel.

Con el niño me planteé como aspecto central del estudio relatar situaciones que expresaban elementos fantásticos o imaginarios en el transcurso de sus actividades cotidianas en el preescolar. Para ello requerí de un seguimiento constante, centrando mi atención en el infante y triangulando la información con otros niños y niñas.

Le di el carácter de relato a cada una de las transcripciones u observaciones de las acciones fantásticas. Estos relatos corresponden a diversas temáticas generados por los infantes de acuerdo a sus vivencias y al momento o espacio de su rutina escolar: en el salón de

---

<sup>31</sup> Stake. R. 1998. Pág. 15.

<sup>32</sup> *Ibid.* Pág. 26.

<sup>33</sup> *Ibid.* Pág. 26.

clase, en el descanso, en la piscina de pelotas, en la clase de inglés, en una fiesta, en el transporte escolar, etc. Estas temáticas en conjunto conforman el tejido complejo del estudio de caso. En cada temática *el hecho mismo sugirió la unidad de análisis, aunque estuve atento a las interacciones que tocaban asuntos pedagógicos, metafóricos o expresiones que orientaban a otras sensibilidades*. Realicé una observación comprometida, pues compartí conjuntamente con los niños y niñas muchas experiencias. El seguimiento se efectuó por un periodo de un año.

### **0.1.2. Sígnosis epistémica**

#### **La fantasía del lenguaje investigativo**

Mi investigación es una construcción en el terreno de la representación. Entendida como la forma en que el sujeto se apropia de diversos elementos, símbolos, para figurar mentalmente cierto objeto o experiencia del mundo<sup>34</sup>. Su producto es un relato que revierte, en última instancia, sobre el entorno al dar significado teórico a las acciones fantásticas de las niñas y los niños. Pone en cuestionamiento los presupuestos culturales y pedagógicos que orientan el proceso de aprendizaje. Igualmente, invita a una reflexión sobre la infancia y llama a la creación de programas y currículos abiertos a la exploración sensible para permitir otras formas de percepción y conocimiento.

Esta perspectiva Constructivista me permite afrontar el universo como una elaboración, tanto en la materialidad del ser, como en su espiritualidad. El producto esperado es subjetivo y relativo. Varía dependiendo del sujeto. En este paradigma el sujeto es activo y cognoscente. La construcción conceptual se funda en la interacción

---

<sup>34</sup> Gardner, Howard, 1993, Pág. 132-148.

intersubjetiva, en la interpretación, y está sometida a transformaciones. Es dialéctica.

Como investigador comparto los mismos contextos y asumo mi papel como transformador y transformado. Deseo que los hallazgos del estudio posibiliten relaciones distintas al interior de los preescolares. Por esta razón, a nivel pedagógico, me fundamento en la pedagogía crítica, orientada en dos sentidos: a) El reconocimiento de la voz del otro. La voz del niño y la niña que tienen algo que comunicar. Ambos son interlocutores válidos. Sus mundos interiores, fantasías e imaginaciones son realidades que necesitan ser leídas y compartidas. La infancia enarbola el derecho de resistencia a los imaginarios sociales, a los discursos ya instituidos. b) No podemos reducir las posibilidades cognitivas y de desarrollo a formas restringidas de representación. La escuela perpetúa así otras condiciones de analfabetismo y de poder. La dimensión estética, la fantasía, las expresiones simbólicas de los sentidos, son caminos diferentes para aprehender al universo.

Me trazo como objetivo explorar y describir las fantasías de unas niñas y de unos niños de preescolar a través de intercambios comunicativos orales y de la observación de sus comportamientos en el entorno escolar, para establecer niveles de representación, de interpretación del contexto cultural, de relaciones formativas y pedagógicas, con el objeto de crear una interlocución creativa que facilite el reconocimiento de la individualidad y la diversidad infantil.

Igualmente pretendo contrastar los relatos de las niñas y los niños con las *nociones* que el cuerpo docente posee sobre los fenómenos de la fantasía y cómo éstas pueden orientar sus *acciones* educativas sobre los infantes y las infantas.

Mediante un diálogo permanente con el cuerpo docente, los niños, las niñas y la comunidad escolar, quiero generar una reflexión crítica para explorar el potencial de la fantasía como aspecto antropológico y como estrategia didáctica, creativa y comunicativa para el desarrollo de los distintos ambientes de formación y aprendizaje. Identificar y evaluar las distintas expresiones, simbolizaciones ligadas a los sentidos, de carácter fantasioso, que permitan posteriormente desarrollar programas que potencialicen la autoestima, la creatividad y la incursión en los medios artísticos o de conocimiento.

Para la recolección de la información realicé notas de campo, entrevistas, conversatorios, observación participante y no participante, descripción de experiencias de vida, relatos orales y escritos, talleres, audio grabaciones y audiovisuales de los niños y las niñas en los distintos espacios de las instituciones: salones de clase, los recreos, los eventos escolares.

En el análisis de la investigación *le doy poder pleno de significación al relato*. El niño y la niña comunican allí otra realidad que posee unos significantes y unos significados particulares que invitan a ser compartidos en esencia como una metáfora. En este sentido es fundamental la comunicación y los aspectos predicativos que puedan expresarse o no a través de la oralidad. Posteriormente paso a la interpretación de contenidos. A la par contemplo y analizo las expresiones gráficas, sonoras, gestuales y corporales. Llevo registro de clases y talleres. Con el cuerpo docente hice entrevistas y seguimiento de algunas de sus actividades académicas, personales y escolares. Se interfirió lo mínimo posible el desarrollo normal de las acciones cotidianas del preescolar cuando realizamos las actividades de observación.

Para el análisis del estudio primeramente recojo el relato. Luego interpreto de acuerdo a mis intuiciones y a los referentes teóricos. Las unidades de análisis las sugirieron las mismas escenas

etnográficas. Por ejemplo, cuando el niño me habló sobre algo que vio. Considero el sentido de la mirada, desde lo estético, desde las teorías del desarrollo o desde lo pedagógico. En este sentido, para el caso de Daniel, presento algunos informes que pueden considerarse como temáticas, sea por el contenido, los lugares del preescolar o las actividades que al momento hace, tal como aplica Stake para el estudio de caso.

Busco triangular las distintas voces de los seres que se encuentran en el preescolar y se cruzan con los objetivos del estudio. En una fase final entro a categorizar los informes. La misma dinámica de la investigación me brinda, por su carácter etnográfico y vivencial, puntos referenciales de interpretación y conceptualización.

Las preguntas que motivaron este estudio fueron:

¿Cómo son algunos de los contenidos imaginarios de las niñas y de los niños seleccionados para el estudio?

¿Cómo vivencian sus fantasías las niñas y los niños y cómo éstas influyen en sus relaciones con la comunidad y el entorno académico de sus preescolares?

¿Por qué exteriorizan más sus imaginaciones o por qué son nombrados estas niñas y estos niños por la comunidad de lo preescolares como fantasiosas y fantasiosos?

¿Qué significación da el cuerpo docente al comportamiento fantasioso e imaginativo de niñas y de niños?

¿Existen criterios válidos para hablar de niños y niñas fantasiosos en las instituciones estudiadas?

## 0.2. Su voz

### La otra, el otro y su fantasía

*“los niños, las niñas, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua.”*

Jorge Larrosa

En esta segunda parte del recorrido introductorio quiero continuar con una reflexión crítica sobre el niño y la niña como interlocutores válidos, como el otro y la otra que exigen ser escuchados y tenidos en cuenta con sus criterios personales y decisiones.

Posteriormente, transcribo la entrevista con Jacobo y Valeria para conocer sus opiniones en torno a sus propias construcciones simbólicas. ¿Qué es para ellos fantasía e imaginación? Esto nos permite observar cómo apprehenden los niños y las niñas de la cultura y del mundo adulto elementos significativos para elaborar su pensar interior.



Para Larrosa<sup>35</sup> la infancia es asumida por nuestros saberes, por nuestras prácticas, por nuestras instituciones como algo ya capturado, en el sentido de que lo podemos nombrar e intervenir. “La infancia desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características, a sus demandas”<sup>36</sup>. Se trabaja arduamente para reducir lo que todavía hay de desconocido en los niños y las niñas y someter lo que tengan de

---

<sup>35</sup> Cf.: Larrosa Jorge, 1997.

<sup>36</sup> *Ibíd.* Pág. 60.

“salvaje”. El autor nos pregunta ¿qué será de la inquietud, del vacío, de la sorpresa, del conocer, del compartir, de la comunicación con el otro, con el infante, si lo que aún no se ha explicado o sometido, está ya medido y señalado según los criterios metódicos de nuestra voluntad de saber y de nuestra voluntad de poder?

La infancia es vulnerable. No establece oposición, en apariencia, a nuestras imposiciones e intenciones de programar en ella deseos, proyectos, inquietudes, fantasmas e íconos creados. “Incluso su fragilidad y sus necesidades se abren con absoluta transparencia a lo que nosotros le podemos ofrecer, a la medida de nuestra generosidad. Podemos vestirlo de nuestros colores, rodearlo con nuestras palabras, llevarlo al sitio que le hemos hecho en nuestra casa y mostrarlo como algo próximo y familiar, como algo que nos pertenece”<sup>37</sup>.

La infancia es lo otro, lo que obliga a atravesar un umbral de nociones bien intencionadas y documentadas para reconocerla en su presente y aceptarla como interlocutora. Es “lo que siempre está más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida”<sup>38</sup>. No es un punto de anclaje del poder, continúa Larrosa, sino lo que marca su línea de derrumbe, su límite exterior, su absoluta impotencia. La infancia es el nacimiento, la aparición radical, lo inesperado, lo que rompe expectativas.

Mirar la infancia como lo otro. Devolverle el sentido enigmático, su lenguaje desconocido que se nos evade, cuestiona nuestra voluntad de saber y pone en duda precisamente los lugares que hemos establecido para ella. “La otredad de la infancia es algo mucho más

---

<sup>37</sup> *Ibíd.* Pág. 63.

<sup>38</sup> *Ibíd.* Pág. 60.

radical: nada más y nada menos que su más absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y nuestro mundo, su absoluta diferencia”<sup>39</sup>.

La otredad de la infancia pasa por el reconocimiento de su palabra, por darle el carácter de grupo diverso, con voz propia en la cultura y como participante activo de la sociedad. Hablar de fantasía por antonomasia nos acerca, sin rodeos, a la infancia. Predisponerse a escucharla sin marcos de referencia rígidos e inamovibles es un imperativo del adulto y de la escuela.

La educación pretende que los infantes posean de manera temprana dominio de los sistemas simbólicos, después de haber alcanzado ciertos niveles de comprensión cognitiva y, en esa medida, asumir un control sobre otros procesos de la mente influenciando en el comportamiento, en la conducta, en la inteligencia de la primera infancia. Gastón Bachelard sentencia: *¡De qué temer los adultos si de nuestras infancias ya nos salvamos!* Se refiere a que habitamos desde muy pequeños un mundo enigmático que nos produce un estado interior fabulador e intimista, con el cual establecemos nuestras primeras formas del pensar y del soñar y, siendo niños y niñas, nos damos una libertad interior entre lo lógico y lo fantástico, enriqueciendo así de experiencias sensibles y creativas nuestro desarrollo. No existe límite definido. Conocimiento racional y creación fantástica son una única instancia. “Magia y lógica son más bien dos polos de un mismo proceso funcional”<sup>40</sup>. La creatividad lúdica y la creatividad cognoscitiva interaccionan, “influenciándose y reforzándose entre sí, en la unidad de la personalidad infantil”<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> *Ibíd.* Pág. 62

<sup>40</sup> Gianni, Rodari, 1977, Pág. 84.

<sup>41</sup> *Ibíd.* Pág. 88.

El niño y la niña, según Rodari<sup>42</sup>, acuden a usos mágicos y fantásticos del lenguaje, le dan órdenes a los objetos, a una mesa, a un palo, como parte de la función simbólica del juego. Al hablarle a las cartas de Jackie Chang, al árbol, al trozo de plastilina, están construyendo el sistema lingüístico según la sintaxis y la gramática de la lengua materna. El pequeño y la pequeña pueden aceptar o inventar explicaciones mágicas de las cosas: que la noche llega porque el sol se acostó a dormir, pero en este proceso aprenden a manipular los objetos cercanos, instrumentos, interruptores, máquinas, sillas, a conocer su cuerpo y su ser. Cuando expresan sus fantasías a través de sus juegos, exploran lenguajes de los que han sido consumidores, agentes pasivos. “Los usan para expresar sus propios conflictos, sus propias aspiraciones y su forma de juzgar el mundo. Los usan, dicen los técnicos, experimentando nuevas y personales combinaciones de palabras, de objetos, de ideas y de comportamiento”<sup>43</sup>.

Para Graciela Montes<sup>44</sup> la fantasía y la realidad se cuelean inevitablemente dentro del corral infantil. La aproximación del ser al mundo pasa por darle valor simbólico y representativo dentro de una cultura a su entorno. De allí que los límites se muevan al arbitrio de la subjetividad y de la construcción simbólica. El psicoanálisis, los estudios sobre el desarrollo humano de Piaget, de Vygotski, de las artes en la educación, nos muestran que *la realidad y la fantasía comparten ciertas fronteras invasivas y relativas en permanente construcción*. El temor a un posible naufragio del infante en esos mundos donde el adulto no tiene dominio ha sido una preocupación de los distintos saberes que se agrupan en torno a la función formativa y normativa de la sociedad y de la escuela. La normatividad y la realidad se relativizan donde se inician los espacios fantásticos y el libre albedrío del infante

---

<sup>42</sup> Cf.: Ibíd. Pág. 88.

<sup>43</sup> Ibíd. Pág. 89.

<sup>44</sup> Cf.: Montes Graciela, 1991, Pág. 41-46.

adquiere dominio sobre sus propios procesos interiores. Por eso atemorizan, pues son posibilidades de nuevos mundos que rompen con mundos supuestamente *ya* establecidos.

*Es la voz de la niña y del niño la que siento, la que presento en primera instancia, al mismo nivel de los investigadores en la temática, como la contribución directa al terreno del estudio de los fenómenos de la fantasía y la imaginación que aporta el presente estudio de caso. Es una reflexión y una consecuencia sobre lo qué significa abordar al infante y la infanta como al otro o a la otra. Al tiempo, es un acto de valor al atreverme, exigirme prestar atención, entender y escuchar a los niños y a las niñas desde su propia apreciación de la vida, sin interposiciones teóricas en principio. Así, el lector sabrá fundar sus propias impresiones y, posteriormente, encontrará el análisis de los puntos que particularmente resalto de cada situación investigativa.*

### **0.2.1. Entrevistas al final de la jornada**

#### **0.2.1.1. Las facetas de la fantasía**

Jacobo tiene cinco años y medio. Es un niño de cejas pobladas, oscuras y piel canela. Compartimos unas vacaciones creativas. Termina la jornada en el preescolar Pioneros. Hacemos la entrevista rodeados de las niñas y los niños que esperan en el patio a sus transportadores. Estamos sentados en una mesa al extremo del prado, bajo el cobijo de un árbol. El chico tiene en sus manos un carro grande de juguete y lo aprieta contra el pantalón.

Jacobo sabe que lo voy a entrevistar. Esto le ha despertado una inusitada alegría y ansiedad. En la tarde mientras jugábamos y realizábamos las actividades programadas me lo recordó varias veces.

La intención es adentrarme en los conceptos verbales, en los sentimientos, en las subjetividades, concebidas como las visiones particulares que el niño comunica sobre lo que es la fantasía. En nuestra conversación abordamos vivencias de su vida cotidiana, en el juego, la casa, el colegio, la televisión.

Inicio acá una transcripción desde el punto en donde le pregunto a Jacobo qué es para él fantasía, tal como lo hice con las profesoras y las madres.

— *¿Jacobo para ti qué es fantasía?*

—*Fantasías... es que no existe, que eso sólo es fantasía y que también yo creyera que eso existiera, pero no.*

—*O sea, que la fantasía son las cosas que no existen.*

—*Si y que también dan en la televisión, por ejemplo, que uno se cae del edificio y no se muere.*

— *¿Qué otras cosas distintas a fantasía hay?*

—*Y también que, como es, y también porque a uno le tiran una cosa aquí, un cuchillo y no se muere.*

— *¿Eso es fantasía?*

—*Si es fantasía.*

— *¿Y si no fuera fantasía que pasaría?*

— *¡Me moriría del susto! ¡Hmm! Pero donde no fuera fantasía yo me salía volando.*

A nuestro lado hay cuatro niñas. Juegan, hablan, se recuestan, se meten en medio de nosotros, hacen algarabía. Quieren que les pregunte a ellas, cosa que haré luego. Jacobo se ha parado, las ve y se queda callado, coge el carro con las manos, le da unas vueltas y se vuelve a sentar.

—*Cuéntame Jacobo ¿hay muchas fantasías?*

—*Muchas, muchas, muchas.*

— *¿Donde se mantiene la fantasía?*

—*En la televisión.*

— *¿Dónde hay más fantasías?*

—*También en los programas.*

— *¿Dónde más hay fantasía?*

—*En los muñecos.*

— *¿En tu colegio hay fantasías?*

—*No.*

— *¿Ni una, si una sola?*

—*No, ni una.*

— *¿En Pioneros, en este preescolar hay fantasías?*

—*Si.*

— *¿Dónde están las fantasías en este preescolar?*

—*En los conejitos que también son fantasía de Dios.*

— *¿Por qué son fantasías de Dios?*

—*Porque él los creo.*

— *¿Qué otras cosas son fantasía?*

—*Los humanos también son fantasía.*

— *¿Por qué?*

—*Porque él también nos creo a nosotros. Los extraterrestres también...*

— *¿Los extraterrestres son fantasía?*

—*Porque son mentiras.*

—*O sea, qué fantasía es todo lo que es mentira.*

—*Si.*

— *¿Dónde más hay fantasía fuera de los extraterrestres?*

—*Ya no hay más.*

— *¿Tú no tienes fantasías dentro de tu cabeza?*

—*No, solo hay veces me dan pesadillas.*

—Te dan pesadillas.

—Hay veces.

— ¿La pesadillas son fantasías?

—Si.

— ¿Por qué?

—Porque están en la cabeza.

— ¿Por eso es fantasía?

—Hay veces que uno se asusta y uno piensa que es verdad y sueña con eso.

—Eso quiere decir que todo lo que no existe y es mentira es fantasía.

—Si.

—Tú te estabas imaginando un juego, el del águila... ¿Cómo era? ¿Recuerdas?

—Dama Águila.

—La Dama Águila. ¿Eso es una fantasía?

—Si es una fantasía.

— ¿La inventaste tú?

—Si, me la inventé yo.

—Y si te la inventaste tú... ¿No era porque estaba en tu cabeza?

—Pero es que solo es un juego.

— ¿Es qué?

—Un juego

— ¿Los juegos son fantasía?

—Si, también. Esos se los inventaron los niños, hasta el escondidijo, porque casi coge hijo...

— ¿A ti te gustaría que el mundo fuera todo fantástico?

—No.

— ¿Por qué no?

—Porque no. Para vivir con los extraterrestres, no.

— ¿Tú has escuchado a Blanca Nieves?

—Si.

— ¿Y los siete enanitos?

—También.

— ¿Te gustaría que ellos existieran?

—No.

— ¿Ni que existiera, por ejemplo, Pokémon?

—Tampoco... ¡Para estar con Pikachu tirando puros truenos!  
¡No!

—Bueno... ¿Qué fantasía existe que a ti te guste vivir en ella?

—Me gusta Digimon.

— ¿Te gustaría que fuera realidad y amiguito tuyo?

—Si... Qué existieran los Digimones, esos sí. Porque uno puede tener un Digi Bais y permite saber dónde están las personas.

— ¿Los Digi Bais permiten saber dónde estas las personas?

—Y también donde están los digimones.

— ¿Y cómo se da cuenta uno?

—Porque eso tiene una flechita y donde pare la flechita ahí está el digimón y por donde no pare, por ahí están los humanos.

Las niñas continúan alborotando. Gritan fuerte y Jacobo arrima la boca a la grabadora. Con las manos hace un cuenco como para contar un secreto.

—*Jacobo, cuéntame... ¿Cómo podrías hacer que en tu colegio existiera fantasía?*

—*Que hubiera fantasía en todo el mundo.*

—*¿Cómo sería eso?*

—*Ah, que viniera Pokémon, los cuentos de hadas.*

—*Si te dijese: voy a volver a hacer el colegio ¿cómo lo harías con la fantasía?*

—*Que trajéramos juguetes, así, de fantasía que no existiera, por ejemplo, uno de un dinosaurio con alas, o un zorro que habla, o un hámster con orejas grandes y con cachos.*

Las niñas le gritan a la grabadora, haciendo el mismo gesto que Jacobo hace con la mano para hablar y luego se marchan. Sólo se queda Valeria.

—*¿La fantasía es importante para vivir?*

—*No.*

—*¿Por qué no?*

—*Porque uno se le... por ejemplo, uno ve que las momias no existen y yo un día vi una película de eso y yo creí que eso existía y yo era llorando y llorando.*

—*Pero hay fantasías muy lindas que no son miedosas.*

—*Si.*

—*¿Qué es lo más importante para vivir?*

—*La vida.*

—*¿Por qué?*

—*Porque la vida es lo que nos hace vivir y también Dios que creo la vida y los animalitos.*

—*Jacobo tú me decías que te inventas cosas.*

—*Si, el gatito bailarín.*

— *¿Cómo es el gatito bailarín?*

—*O sea, uno tiene que cantar y el que no cante le ponen una pena y tienen que bailar.*

### **0.2.1.2. La fantasía entra volando**

Valeria se ha sentado encima de la mesa entre los dos. Nos mira sonriendo con alegría, inquieta, atenta a la conversación. Le pregunto a ella para introducirla en el diálogo.

—*Valeria... ¿Cuántos años tienes?*

—*Cinco.*

— *¿Tú te imaginas cosas en tu cabeza?*

—*Algunas veces sí y otras no.*

— *¿Y las veces que te imaginas que cosas son?*

—*Que estoy en un bosque y me encuentro un dragón.*

— *¡Oiga! ¡Qué estás en el bosque y te encuentras un dragón, que tan lindo! ¿Cómo es eso? Cuéntanos Valeria.*

—*El dragón grande...*

— *¿Tenía colores o cómo era?*

—*Amarillo y azul.*

— *¿Tenía cara?*

—*Si.*

— *¿Cómo era?*

—*Como un óvalo.*

—*Yo me he inventado con la cabeza que mis papás se han separado.* Afirma Jacobo, en tono seguro.

- *¿Qué se van a separar o se han separado?* Le pregunto.
- *Que se van a separar.*
- *¿Y por qué te imaginas eso Jacobo?*
- *Y también que he estado en una casa llena de fantasmas.*
- *¿Y por qué te imaginas eso? ¿Cómo era esa casa?*
- *Era así con puras arañas... telarañas. Describe con las manos una casa grande.*
- *Les haré la siguiente pregunta a los dos. ¿Los grandes tienen fantasías?*
- *Los papás si tienen fantasías...* Dice Jacobo.
- *Las mamás también.* Le interrumpe Valeria.
- *¿Qué fantasías tienen las mamás y los papás?*
- *Los papás juegan billar.* Jacobo acompaña las palabras con las manos.
- *Las mamás juegan muñecas.* Afirma Valeria.
- *¿Las mamás juegan muñecas?*
- *Mi mamá juega conmigo muñecas.*
- *Ella también tiene fantasías, que es tirar boliche, jugar billar.* Interviene Jacobo.
- *¿Eso es fantasía? ¿Por qué?*
- *Porque es un juego.*
- *¿Todos los juegos son fantasía?*
- *Todos son fantasía.*
- *¿Para que sirve la imaginación?* Les pregunto.

—*Si... porque uno puede imaginar que está volando, que está en un avión y que está en un parque muy divertido. Responde Valeria.*

— *¿Qué otras cosas imaginas?*

—*Que estamos en la playa y que nos montamos en un gusano, que yo un día monte en...no se... no me acuerdo.*

— *¿Fantasía e imaginación es lo mismo?* Interrogo a Jacobo.

—*Porque la imaginación se le entra a la cabeza, por ejemplo, yo un día estaba viendo una película de la momia que era fantasía y pura fantasía y se me entró a la cabeza y por la noche no pude dormir.*

— *¿Por dónde entra la imaginación a la cabeza?*

—*Pues así... Volando. Jacobo abre los brazos.*

— *¿Volando por dónde?*

—*No... no se entra volando, sino que a uno lo mira y uno piensa que eso si existe.*

—*A ver... ¿Entonces, por dónde entra la fantasía?*

—*Por la cabeza. Dice Jacobo.*

— *¡Pues claro! No duda en exclamarlo Valeria.*

— *¿A la cabeza o entra al estómago o a la rodilla?* Les interrogo.

—*A la boca. Se la señala Jacobo.*

— *¿Entra a la boca?*

—*Eh, por los ojos... eh, por los oídos.*

— *¿Por los oídos o por los ojos?*

— *¡Por dónde más!... ¿Por la nariz?* Exclama Valeria.

— *¿Por dónde? ¿Por la nariz, Valeria?*

— *¡Por la cabeza!* Responden los dos a la vez. Se ríen. Parece que estuviéramos jugando a las adivinanzas.

— *¿Entonces, se entra por acá, por el pelo?* Me toco mis cabellos.

—*No, es que uno piensa que eso existe, uno cree.* Dice Jacobo.

—*Tú me contabas que ayer viste una película sobre la momia. ¿Cómo se te metió esa fantasía de la momia a la cabeza?*

—*No... yo me la vi y me marié un poquito... No... yo me marié así. Y ya cuando me iba a dormir yo ya estaba dormido así y después me desperté... Y yo era así temblando. Mi papá me despertó y yo era así temblando y llorando y llorando. Dramatiza con su cuerpo la escena.*

— *¿La película tenía sonido?*

—*Mucho sonido porque me entraba por los oídos.*

— *¿Cuándo tú veías las imágenes, por dónde entraban?*

—*Por los ojos y por los oídos.*

— *¿Esa fantasía puede entrar por otra parte?*

—*Por la nariz, a veces el olor.*

— *¿Por qué te da risa Valeria?*

—*Porque a veces comen mocos.*

— *¿Eso que tiene que ver con lo que estamos hablando de la imaginación?*

—*Una prima mía que se llama María Paula come mocos y se los saca de la nariz... y todos dicen que no y ella sigue y sigue y yo riéndome. Y es que yo cuando me río me dan ganas de hacer chichí.*

—*Cuando te ríes te dan ganas de hacer chichí. Pero, ¿qué tiene que ver eso con la fantasía y la imaginación?*

—*Nada.* Responde Valeria sonriendo.

Los ha llamado el transporte. Salen corriendo. Jacobo se devuelve por la lonchera y emprende carrera de nuevo, gritando:

—*Profe, mañana me vuelve a entrevistar.*

### **0.2.1.3. Asuntos de juego**

Trascribo el principio de la entrevista en este apartado. Jacobo tiene su carro plástico en el piso, lo aprisiona entre las piernas, lo mueve hacia delante y hacia atrás con suavidad. De cuando en cuando se para una niña o un niño a vernos y luego salen a prisa para que no los deje la buseta escolar.

— *¿Cómo es tu nombre?*

—*Jacobo.*

— *¿Dónde estudias?*

— *En el Instituto San Carlos.*

— *¿Te gusta donde estás estudiando?*

—*Si.*

— *¿Por qué?*

—*Porque es muy bueno, es muy grande, tiene muchas canchas, tiene muchos amiguitos y una profesora que me quiere mucho.*

—*La profe te quiere mucho... ¿Qué haces en el Instituto San Carlos?*

—*Juego, pinto, hago figuras con plastilina, jugamos con masas, hacemos planas, también hacemos sumas, restas y ya.*

— *¿Qué es lo que más te gusta de lo que haces en el colegio?*

—*Jugar en el recreo.*

—*Jugar en el recreo... ¿Qué juegas?*

—*Fútbol, también juego... ¿cómo es que es? Juego Mástil.*

— *¿Mástil que es?*

—Como con muñecos.

— ¿Y cómo son esos muñecos?

—Hay uno que habla, que tiene muchas armas y que tiene una garra, hay uno que es de la selva y también jugamos hombres X.

— ¿Y eso lo haces con los mástiles?

—No.

— ¿Con qué los haces?

—No... Jugamos.

— ¿Cómo se juega hombres X? ¿Te lo inventaste?

—Eso lo dan en Cartoon Network

—O sea, que... ¿muchos de los juegos que tú haces con tus amiguitos los ven en Cartoon Network?

—Hay veces, porque hay veces que juego de Fox Kids, que es Digimon. Y también me gusta porque es muy bueno jugar con los amiguitos, porque uno puede jugar con amiguitos, puede tener más amiguitos.

—Jacobó, había olvidado preguntarte cuantos años tienes.

—Cinco y medio.

— ¿Muchos de los juegos que veis en televisión los haces con tus amiguitos?

—Si.

— ¿Cuáles juegos te gustan más?

—Los hombres X, también me gusta Bleiblen.

— ¿Cómo es el Bleiblen?

—O Sea, que uno tira los trompos y tienen bestias y atacan.

— ¿Por qué te gusta jugar con trompos que tienen bestias y atacan?

—Por qué es muy vacano.

— ¿Y por qué es vacano?

—Porque eso queda jugando como ocho horas.

— ¿Cómo son las ocho horas?

—Pues, que se quedan jugando como ocho horas y se quedan golpeando los trompos.

—Bueno y... ¿Tú también te inventas juegos?

—Si... me invente el Gatito Bailarín.

— ¿Cómo es ese juego?

—Uno la cuenta y el que se quede es el gatito que baila y primero tiene que cantar y si no canta le ponen una pena y tiene que bailar.

— ¿Te lo inventaste tú?

—Si, yo solo.

— ¿Qué otros juegos te has inventado?

—También me he inventado Harry Potter y el Árbol Búho.

— ¿Eso es un invento sabiendo que lo muestran en la televisión?

—No... el Árbol Búho no. Harry Potter y el Árbol Búho no.

— ¿El Árbol Búho no lo muestran por la televisión? y ¿Harry Potter dónde lo muestran?

— ¿El árbol?

—O Harry Potter.

—Harry Potter lo vi en película, en cine.

—Entonces... ¿Cómo te lo inventaste tú si ya existía antes?

—Porque las inventé en partecitas y también me las inventé con partes del gatito bailarín.

—Si, o sea, que los juntaste.

—Si y también con Yogui O.

— ¿Y Yogui O es quién?

—Es un programa. Es que también a veces me los invento de los programas. Un niño que tiene cartas y se puede convertir porque tiene un amuleto del año, entonces ellos juegan duelos con cartas, por ejemplo, un dragón oji azul, pone el dragón oji azul y si lo quiere fusionar con el Zodiac, lo fusiona. El Zodiac es una roca, ahí, del juego de monstruos.

— ¿Qué otra cosa te has inventado que nadie haya hecho?

— ¿Qué nadie haya hecho? También me he inventado el juego de la máscara. También me he inventado La Dama Águila.

— ¿Cómo es La Dama Águila?

—Vea... jeh!.. me equivoqué... La Dama Águila y su magnífica serpiente.

— ¿Cómo es su magnífica serpiente?

—Pues... sirviente, o sea, que es muy inteligente y le obedece las órdenes a La Dama Águila.

— ¿Es que él trabaja con La Dama Águila?

—No, él es el sirviente de La Dama Águila, o sea, que él le tiene que obedecer todo lo que ella diga.

— ¿Ella qué cosas dice?

—Por ejemplo, sirviente, por favor sírveme gusanos y él se los sirve. También me gusta jugar con los animalitos, por ejemplo, con el conejo que hay aquí que se llama Tambor y también con Puchis, me gusta darles comida y darles zanahoria, y también con los castores que hay en mi unidad.

— ¿Qué hacen esos castores?

—*Derriban árboles. Allá, yo cojo las frutas y les traigo para mi casa para tomar jugo. Las más que hay frutas, son las de guayaba.*

Jacobo todo el tiempo acompaña el diálogo con el movimiento de las manos dando forma a los objetos y situaciones que nombra. El Carro sigue a su lado.

— *¿Jacobito que fuiste tú cuando eras más pequeñito?*

—*Estudiaba acá en los Pioneros.*

— *¿Qué pensabas cuando eras más pequeñito... pensabas igual que ahora?*

—*No... pensaba que iba a ser muy grande y muy alto y también que iba a trabajar y que iba a ser médico, pero no.*

— *¿Por qué no?*

—*Porque yo creí que ya estaba muy grande, pero pensé cuando ya estaba más grande, de cinco años, y dije: yo todavía no estoy tan grande.*

— *¿Entonces qué pasa ahora?*

—*Que ya juego con mis amiguitos, con los que hay en mi casa y también hay perros, gatos y también hay caballos. Si... yo siempre cabalgueo en ellos y me llevan rápido para que alguien no me coja.*

### **0.2.2. ¿Qué es Fantasía?**

Los términos imaginación y fantasía para Jacobo y Valeria son equivalentes. Saben que son construcciones mentales, incluyendo las pesadillas, porque están en la cabeza y sirven para volar, para crear elementos que el medio no posibilita de manera inmediata. —*Si... porque uno puede imaginar que está volando, que estamos en la playa y que nos montamos en un gusano.* El niño define la fantasía como lo que se inventa, como una creación metafórica y lo que se inventa puede ser una creación propia, como su historia de La Dama Águila, o es extensiva a los programas de la televisión, donde lo que sucede no es

real. —*Porque a uno le tiran una cosa aquí, un cuchillo y no se muere.* En su definición los límites de lo que es fantasía se amplifican al espectro cultural: puede ser todo lo que es mentira, al tiempo son los conejos, los humanos, las pesadillas, los juegos, las historias, las fantasías de Dios. Lo que no es veraz pero quisiera que estuviera. Se le meten a la cabeza, —*Pues así, Volando, o por los sentidos, —sino que lo mira a uno y uno piensa que es verdad.*

El niño no duda. Está al tanto de que las fantasías no se hallan en el afuera, pero prevalece el anhelo de que las historias sean ciertas. —*Y que también yo creyera que eso existiera, pero no.* Porque esos mundos imaginados le dan otro sentido al principio de realidad para crear espacios donde puedan realizarse cosas que normalmente no ocurren y que atentarian contra su integridad: —*Si y que también dan en la televisión, por ejemplo, que uno se cae del edificio y no se muere.* ¡Qué tal donde ciertas entidades no fueran fantasía! —*uy, me vuelvo humo y salgo volando.* Pero otras las va a desear, cuando ve los programas de héroes y quiere tener el poder de los digimones.

Las fantasías pueden causarle temor al niño. Él siente el poder intimidador que provoca un personaje o una situación fantástica así sea una construcción imaginaria personal. Lo someten a algo problemático, —*Yo me he inventado con la cabeza que mis papás se han separado.* O confuso, doloroso, como son las pesadillas. A pesar de que el niño sabe que la película de la Momia: —*que era fantasía y pura fantasía y se me entró a la cabeza y por la noche no pude dormir,* no logra evitar la conmoción que esto le causa. Las fantasías crean estados que sitúan en solitario al niño o a la niña frente a retos y a conflictos generados en su mente. Lo que Ribaud, citado por Vygotski<sup>45</sup>, llama ley de la representación emocional de la realidad, donde lo fantasioso genera

---

<sup>45</sup> Cf.: Vygotski, L.S, 2000.

reacciones afectivas y reales. —*Hay veces que uno se asusta y cree que es verdad.* Estos eventos imaginarios de tensión le informan y preparan al niño para circunstancias inciertas y amenazantes, presentes y futuras, donde estará solo a expensas de sus propias decisiones.

No siempre el infante es un receptor pasivo de la televisión. El dominio y el conocimiento de los programas son múltiples. Van de un héroe a otro con las implicaciones comerciales, morales y culturales que cada personaje tiene. Los programas de la televisión habitan su imaginario tal como Pinocho o El Gato con Botas. La actitud de los niños y las niñas ante las imágenes televisivas varían de acuerdo a sus intereses y formas de simbolización. “Niños de igual edad de capacidad comparable reaccionan ante el mismo medio de modos marcadamente diferentes. No sólo lo emplean para transmitir mensajes característicos, sino que hacen de él instrumentos radicalmente distintos”<sup>46</sup>. Jacobo actúa sobre las imágenes visuales generando sentido de pertenencia sobre las historias que con ellas crea. —*Porque las inventé en partecitas. —Es un programa, es que también a veces me los invento de los programas.*

Jacobo lleva seis meses en su nuevo colegio. Es un instituto gigantesco comparado con el preescolar. Comparte con los estudiantes de primaria y bachillerato. El niño confirma el abismo que existe entre el preescolar, donde la enseñanza se combina con la lúdica, y la básica primaria, donde se inicia la disciplina académica. En este nuevo centro de estudios no hay fantasías — *¡No!... ¡Ni una!* Es la percepción directa del chico. Allí no se juega. Para que exista fantasía en su colegio tendría que llegar de afuera y que la institución permitiera otro tipo de sensibilidades para recibir lo que no existe, como —*un dinosaurio con alas, o un zorro que habla, o un hámster con orejas grandes y con*

---

<sup>46</sup> Gardner Howard, 1993, Pág. 146

*cachos*. Traer juguetes. ¿Será posible imaginar una institución educativa que extienda un puente entre la exploración simbólica, los ensueños, otras formas del conocimiento y los aprendizajes escolares?

Para Eisner<sup>47</sup> combinar distintas formas de representación facilita vías diferentes de conocer y enriquece los ambientes de aprendizaje. Al ingresar a la primaria el infante pierde la riqueza de la exploración sensible y la lectura lúdica del entorno. Se le priva de una amplia gama de experiencias. Todavía se le da el carácter a la enseñanza en el preescolar de algo que no “es serio” porque a la niñez se le observa siempre en estado de desarrollo y por la preponderancia que tiene el juego y la imaginación en esta fase de su aprestamiento. La escuela es un cambio a las reglas de un saber lógico, racional, científico, que obliga a ciertos disciplinamientos e introyecciones normativas para su asimilación.

Después de escuchar a Valeria y Jacobo darnos sus opiniones sobre qué es fantasía e imaginación, juego y escuela pasemos a revisar los conceptos que desde la academia y el mundo adulto, sobre estos mismos tópicos, han elaborado algunos teóricos. Estos capítulos los he denominado enlaces referenciales.

Los enlaces surgen de las inquietudes conceptuales que me deparó el trabajo de campo. La intención con ellos no es hacer una sumatoria de conocimientos generales sobre las temáticas abordadas en la investigación, sino que sirvan de apoyo referencial al lector para la reflexión conjunta con los hechos descriptos. En este estudio partí de las situaciones vividas y de los datos recogidos para acercarlos a las posturas teóricas. Sumo al elemento conceptual, los comentarios que anteceden o finalizan las entrevistas y los relatos.

---

<sup>47</sup> Cf.: Eisner, Elliot, 2002.

Cierro la primera parte con los conceptos y las nociones que sobre la temática recogí en las entrevistas con las profesoras de los preescolares.

# **PRIMERA PARTE**

# 1. Fantasía e imaginación

## Enlace referencial

*“En nuestra infancia el ensueño nos daba la libertad. Y llama la atención que el dominio más favorable para recibir la conciencia de la libertad sea precisamente el ensueño. Captar esta libertad cuando interviene en una ensoñación infantil sólo resulta una paradoja cuando se olvida que seguimos soñando con la libertad como cuando éramos niños. Fuera de la libertad de soñar, ¿qué otra libertad psicológica tenemos? Psicológicamente, sólo en la ensoñación somos seres libres”.*

Gaston Bachelard

Fantasía e Imaginación son la capacidad de representar percepciones en nuestro interior, espontánea o premeditadamente, con expresiones figurativas de los sentidos: el sonido, el gusto, el tacto, el olor, la visión. Por extensión, a estas formas de los sentidos, simbolizadas a través de la percepción que surge en lo profundo de nuestro ser, las emparentamos o asociamos con la imagen: la imagen recuerdo, la imagen construida, la imagen aparecida.

De uno de los sentidos, la imagen, que es la mirada que puede reflejarse dentro, es también lo primigenio de la fantasía. El entorno mirado, la imagen retenida, son *icono*: signo y objeto representado al tiempo. La imagen no es un signo arbitrariamente escogido, pero al poseer una motivación intrínseca, es siempre símbolo. “En el símbolo constitutivo de la imagen hay homogeneidad del significante y del significado en el seno de un dinamismo organizador, y por ello la imagen difiere totalmente de lo arbitrario del signo<sup>48</sup>”. El pensamiento descansa sobre imágenes, arquetipos y formas inconscientes que lo modelan. “La contemplación del mundo es ya transformación del objeto.

---

<sup>48</sup> Durand G., 1981, Pág. 25

Por tanto, la ocularidad es cualidad elemental de la forma a priori de la fantástica<sup>49</sup>. La fantasía se amalgama en la imagen, indistintamente del sentido que la proyecte. Para figurarnos el tacto, podemos traer a la imaginación una piel rugosa o algún objeto liso, húmedo. El sonido lo podemos referenciar en un color o en una situación ya vivida. Las formas imaginarias pueden tener líneas fijas, cuando interiormente se recrea una imagen o cuando se construyen o relacionan entre sí sucesiones de imágenes creando un relato quimérico.

La fantasía corresponde por definición al griego *phantasia*, que en Platón quiere decir ilusión, representación. Ahondando en las metáforas léxicas sobre el término, según Ferrari<sup>50</sup>, el verbo *phantazesthai*, aparecer; los sustantivos *phantasi*, visión y *phantasma*, aparición, enfatizan más en el concepto de presentación, de aparición interior, que de representación. En la arqueología helénica *phantasia es una aparición que nos visita en la vigilia o en el sueño*. La representación, es pues, una consecuencia de la presentación.

La característica sorprendente de la imagen fantástica es la insólita inmediatez, contrasta con el lento proceso temporal de la percepción. La imagen atrae para sí la sensación de atemporalidad. “Mientras que el pensamiento tiene conciencia de estar instantáneamente colmado y arrebatado al encadenamiento temporal. La imagen, por el contrario, sin preocuparse por las contradicciones, engendra locamente en todos los sentidos, un lujurante *enjambre* de imágenes”<sup>51</sup>.

Ferrari en su estudio sobre la génesis léxica y la significación de *fantasía e imaginación*, llama la atención sobre cómo los dos

---

<sup>49</sup> Ibid. Pág. 279.

<sup>50</sup> Cf.: Ferrari Mauricio, 1999.

<sup>51</sup> Durand G, 1981, Pág. 379.

conceptos se encuentran poblados de traducciones problemáticas, sea desde los orígenes del mito, desde la literatura, la filosofía, la psicología o las creencias populares. “El hecho evidente es que la distinción es relativamente constante, pero no es coherente, lo cual constituye un problema algo más que lexicográfico”<sup>52</sup>. La *phantasia* griega se tradujo al latín de distintos modos, como *visio* o *imaginatio*, en principio considerados equivalentes. *Históricamente los términos sufrieron transliteraciones: fantasía pasó a ser percepción de los sentidos, retención, mientras que imaginación se convirtió en relación de imágenes, generándose así la imbricación de ambos significados.*

La imaginación contrapone un valor realista. Imaginación, del latín *Imaginatio*, es la facultad que retiene las formas recogidas por el *sensus comunes*, lo perceptual, por ejemplo, el olor, los sabores. Imaginación es visión, recuerdo y como creatividad profunda es contrapuesta a la invención fantástica ligera. Es común la distinción de que la “*imaginación son las imágenes que uno puede tener, y fantasía la historia que con esas imágenes puedo construir*”<sup>53</sup>. En esta definición la imagen es percepción y memoria, la fantasía es composición, descomposición, asociación de imágenes. Rodari<sup>54</sup>, cita a Wolf, siglo XVIII, tras la búsqueda de las primeras distinciones, donde imaginación es la facultad de producir percepciones de las cosas ausentes, en tanto que, fantasía, consiste en producir, mediante la división y la composición de las imágenes, la imagen de una cosa jamás percibida por los sentidos. La imaginación es simplemente reproductora; la fantasía, en cambio, es creadora.

---

<sup>52</sup> Ferrari Mauricio, 1999, Pág. 11.

<sup>53</sup> Notas de campo II semestre, 2003.

<sup>54</sup> Cf.: Rodari, Gianni, 2000.

*Imaginación, fantasía, junto a intelecto, intuyen al cuerpo invisible, es decir al alma. “La imaginatio proporciona el hombre y el caballo, la phantasia compone al centauro”*<sup>55</sup>.

El cruce, la equivalencia, la analogía de los vocablos imaginación y fantasía es la acepción más habitual. Puede tomarse como endíadis: figura por la cual se expresa un solo concepto con dos nombres coordinados<sup>56</sup>. “Hoy, ni la filosofía, ni la psicología logran ver diferencias radicales entre la imaginación y la fantasía.... Y eso tenemos que agradecerlo a Edmund Husserl, fenomenólogo, y también a Jean Paul Sartre (en cuyo ensayo: *La imaginación*, podemos leer esta bella frase, que no me cuesta transcribir: *la imagen es un acto, no una cosa*)”<sup>57</sup>.

Fantasía es lo quimérico, lo iluso, lo que equivoca más, aquello que nos deja a las puertas del delirio, la pesadilla que sugiere origen somático, es fantasma, es debilidad, unicidad espiritual, utopía, ciencia-ficción, invenciones ligeras y también, simplemente, contar historias amenas. Relegada al ámbito de lo irreal llega a poseer un carácter negativo. Para la infancia puede ser tomada como ensueño involuntario.

Desde la tradición del pensamiento occidental la fantasía se ha tomado como “muestra de error y falsedad”<sup>58</sup>. Desde Sócrates, la escolástica, el cartesianismo y el siglo de las luces, se pone en cuarentena todo lo que se aleje de la razón. Para muestra, veamos estas afirmaciones contra la fantasía que cita Durand: *La imaginación — ¡aunque sea platónica!— es pecado contra el espíritu. De Brunsvieig, o para Alain, lo imaginario es la infancia de la conciencia.*

---

<sup>55</sup> Ferrari, Mauricio, 1999, Pág. 14.

<sup>56</sup> Para la presente investigación y marco teórico referencial tomé los términos fantasía e imaginación como semejantes, diferenciándolos sólo cuando el autor citado así lo expresó.

<sup>57</sup> Rodari, Gianni, 2000, Pág. 197.

<sup>58</sup> Durand, G, 1981, Pág. 17.

En la constitución de un pensamiento racional lo arbitrario e inesperado, que es el elemento fantástico, es paralizado y se asigna como cualidad del sujeto. La filosofía y la ciencia desplazan lo religioso y lo mítico, desde donde tiene su génesis lo fantástico, como explicación ontológica y significación del mundo. “Esta operación exigía el establecimiento de un *fundamentum inconcussum*, fundamento inquebrantable que debía ser la Razón. Y, seguida de las categorías ontológicas que muy pronto han emergido, esta razón podía residir en las cosas, las ideas o los sujetos, es decir, en los individuos substanciales”<sup>59</sup>.

Cornelius Castoriadis sitúa en dos campos distintos de significación al término imaginación. Nos remonta a Aristóteles, al tratado del alma, y nos dice que hay una imaginación diferente “sin la cual no puede haber pensamiento y que probablemente precede a todo pensamiento. Es lo que he llamado imaginación *primera*, Ésta corresponde, mas o menos, a mi *imaginación radical*”<sup>60</sup>. La imaginación radical es el espacio de la intuición, de la emergencia de lo espontáneo, de imágenes que significan al ser, adentro, como ser psíquico, afuera, como ser corporal.

La imaginación primera viene antes de la distinción de lo real. Se apoya esta tesis en Kant, quién en la primera edición de la *Crítica de la razón pura*, la nombra como, la síntesis de la aprehensión en la intuición. No es receptividad de las impresiones, sino espontaneidad imaginante, igualmente, no es una simple excitabilidad, sino que la espontaneidad está desde el principio. Desde la antropología, Gilbert Durand, nos invita a “estudiar por medios distintos la *facultad de lo*

---

<sup>59</sup> Castoriadis, Cornelius, 1997, Pág. 138

<sup>60</sup> *Ibid.* Pág. 135.

*posible*<sup>61</sup>. Esta intuición se somete a un libre juego con reglas siempre variables y tiene su origen en el acto mismo de imaginar, tal como lo tiene el juego. La imaginación se abre desprendiendo sus posibilidades de invención y entre otras cosas a la razón.

El otro campo es la imaginación segunda, de corte reproductivo, imitativo o combinatorio. Está unida al concepto de creatividad, concebida como el proceso artificial instaurado por el hombre y su cultura para generar productos fantásticos u objetuales. Puede ser un relato o una escultura, un complejo arquitectónico, un diseño de modas.

De acuerdo al estadio educativo en el que se encuentre el ser, establecerá relaciones con lo fantástico, no hay creación humana, hasta la más utilitaria, que no se relacione con elementos fantásticos. En el mundo “creado por el hombre, lo útil y lo imaginativo están inextricablemente mezclados; por este motivo chozas, palacios, y templos no son termiteros o colmenas, y la imaginación creadora adorna el menor utensilio a fin de que el genio del hombre no se aliene<sup>62</sup>”.

Castoriadis define a la imaginación como “el poder (la capacidad, la facultad) de hacer aparecer representaciones que, proceden o no, de una excitación externa. En otros términos: la imaginación es el poder de hacer lo que, *realiter*, no es. *Realiter* aquí quiere decir: según la realidad de la ciencia física<sup>63</sup>. Pero esa excitación del exterior se relativiza si consideramos que la psique particular, interior, es una construcción de un imaginario social. “La imaginación

---

<sup>61</sup> Durand, G, 1981, Pág. 27

<sup>62</sup> *Ibid.* Pág. 378.

<sup>63</sup> Castoriadis Cornelius, 1997, Pág. 140.

singular, desligada de la pulsión, deviene capaz de ofrecer a la psique los objetos públicos como objetos de investimento”<sup>64</sup>.

La fantasía recorre un espacio exterior e interior del ser. Durand los relaciona como: Uno, el espacio algebraico de la concepción de la física, que tiene al tiempo como parámetro. El espacio de la física, que el autor nos lo acerca como espacio psicoanalítico, se liga al mundo de la objetividad, de la percepción y de la experiencia del sujeto con el entorno. Y, dos, el espacio kantiano, como un a priori de algo distinto de la experiencia, que es el espacio euclidiano. El espacio euclidiano va en camino de la subjetividad, desprendiéndose de la simple localización, para tornarse en representación, distinto a lo que es el espacio perceptivo. “El espacio euclidiano es un espacio iconográfico puro, que no alcanza ninguna deformación física, por tanto temporal, y en el que los objetos se desplazan libremente sin sufrir la coacción perspectiva”<sup>65</sup>.

La función fantástica participa plenamente de la gestión intelectual al no excluir la posibilidad de significación en toda actividad psíquica, tanto teórica como práctica. En el terreno del conocimiento y de la ciencia la invención es creación imaginaria. “...La gestión científica no puede borrar ni aniquilar las imágenes pensadas, sino que simplemente hace un esfuerzo para *decolorar* las metáforas inductoras de la investigación”<sup>66</sup>. La función fantástica articula lo práctico desde la generación de la acción. La cultura desde sus arquetipos estéticos, mitos, e imaginarios enmarca la formación del sujeto. “La práctica se enseña, ante todo de manera teórica extrema: en forma de apólogos, de fábulas, de ejemplos, de trozos escogidos en las literaturas, en el museo, en la arqueología o en la vida de hombres ilustres. Y los juegos

---

<sup>64</sup> Ibid. Pág. 199.

<sup>65</sup> Durand G, 1981, Pág. 388.

<sup>66</sup> Ibid. Pág. 377.

no son sino un primer ensayo de los mitos, de las leyendas, de los cuentos”<sup>67</sup>.

La fantasía no compete sólo al individuo. Está inmersa en el universo colectivo de la sociedad y la cultura. Castoriadis denomina esta correspondencia como *el imaginario social instituyente*. La sociedad es autocreación, es creación de sí misma. Es siempre histórica y *ella misma es un proceso de auto-alteración*. *Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo que les concierne*. Esta construcción imaginaria social es presionada por condicionamientos biológicos, interiores, la psique, exteriores, las circunstancias históricas. El conjunto de la sociedad se asumirá bajo distintas representaciones que den interpretación social a este tipo de condicionamientos, por ejemplo, la sexualidad, la alimentación. “Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas son ese mundo; y forman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo, que comprende a la sociedad misma y su lugar en ese mundo”<sup>68</sup>. Es evidente que si nos referimos al imaginario social colombiano veríamos imágenes y construcciones de lo fantástico muy distintas en la colonia, en 1945 o ahora. “La búsqueda del sentido está en general colmada por el sentido ofrecido/impuesto por la sociedad: las significaciones imaginarias sociales”<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> *Ibid.* Pág. 378.

<sup>68</sup> Castoriadis, Cornelius, 1997, Pág. 198.

<sup>69</sup> *Ibid.* Pág. 203.

## 1.1. Aspectos Psicológicos

Singer<sup>70</sup> apoyado en un discurso científico, desde los estudios biológicos, desarrollo humano y creatividad, define fantasía o imaginación como “la capacidad para proyectar hechos, conversaciones o fórmulas abstractas en una pantalla mental mediante un proceso neurofisiológico”<sup>71</sup>. Este proceso libera al ser de su dependencia del medio externo. La imaginación es un fluir de la conciencia, un monólogo interior de la noche a la mañana, un universo regido por inexplicables asociaciones, que le ocurre por igual al ser más cotidiano o al artista. La fantasía se toma como un portal para entender las causas que soportan los actos humanos o para establecer dudas sobre la normalidad mental.

Pasemos a observar en distintos autores las implicaciones de lo fantástico en la génesis del desarrollo humano. Haré énfasis en la primera infancia.

En Piaget<sup>72</sup> el auge del juego simbólico en las primeras instancias infantiles es el auge de la creación fantasiosa. La actividad fantasiosa, como el componente primario del juego llamado simbólico, en el infante, no es una motivación adaptativa a lo real, es una asimilación del afuera, un aventurarse, desde sí mismo, desde su *yo*. Un *yo* que moldea sin imposiciones las impresiones del niño y la niña, de acuerdo a situaciones afectivas, emocionales, de compensación y les permite construir un medio de expresión propio, poblándolo de diversos sistemas de significación. La fantasía, encarnada en el juego simbólico, permite configurar las funciones semióticas, desde la mimesis, la

---

<sup>70</sup> Cf.: Singer, Jerome L., 1994.

<sup>71</sup> Ibid, Pág. 47

<sup>72</sup> Cf.: Piaget, J. e Inhelder, B., 1982.

creación de imágenes mentales a la estructuración del pensamiento para un desarrollo cognitivo pleno.

La fantasía en la infancia es un espacio que manifiesta fuerzas en tensión, entre la pretensión adulta de un control mayor para introducir modelos de vida y, por parte del niño y la niña, la necesidad de ganar un espacio propio de juego fantasioso sin coacciones, sin sanciones. Parecería que a edades muy tempranas todos asumimos ciertas responsabilidades racionales o interiorizadas con nuestras propias imaginaciones y nos abrogamos el derecho de comunicarlas a otros, a reconocerlas así mismo, tal o no como ocurrieron. Empezamos a forjar un mundo de ensoñaciones que fluye y sobre el cual tenemos conciencia. Este universo interior se construye a partir de la experiencia sensible que viven los pequeños y las pequeñas con los objetos y las inferencias simbólicas de los adultos a través del lenguaje.

La complejidad de la construcción significativa del juego de lo fantástico no puede analizarse como un simple estadio de simbolización para la formación del pensamiento y del lenguaje. “El simbolismo lúdico puede llegar a cumplir la función de lo que sería para un adulto el lenguaje interior”<sup>73</sup>. No sólo cumple esa función sino que es aquí, en la niñez, donde se forma ese lenguaje metafórico íntimo en convivencia y relación mutua con el pensamiento. *El juego de la fantasía es un juego de asimilación del yo, y una de las instancias que posibilitarán la construcción del pensamiento interior, que puede tomar distancia de un pensamiento serio, social que obliga al cumplimiento de parámetros colectivos aceptados culturalmente y compartidos.*

Este pensamiento interior se habita de imágenes, ensueños diurnos y nocturnos, sensaciones, no sólo en los aspectos concientes

---

<sup>73</sup> Ibid. Pág. 67.

sino en conflictos y deseos inconscientes donde la asimilación del *yo* se manifiesta en aspectos afectivos y de carácter cognitivo. Es en este espacio donde el sentido de lo real y de la lógica tienen gran movilidad, casi que a voluntad, donde el niño y la niña evocarán, reinterpretarán y proyectarán imágenes que respondan a sus intereses, sean de situaciones ideales: que el padre nunca regañe, ser un futbolista con las jugadas más inverosímiles para hacer todos los goles, las muñecas comerán sólo lo que les guste. Igualmente se figuran situaciones problemáticas y de afectación sexual, como fobias, angustias, soledad, necesidad de afecto. Las percepciones y las sensaciones son caviladas en solitario, experimentadas y puestas en un juego, que puede ser compartido y que es extensión de lo imaginado. “En el juego simbólico, esa asimilación sistemática se traduce en una utilización particular de la función semiótica, consistente en construir símbolos a voluntad para expresar todo lo que en la experiencia vivida, no podía ser formulado y asimilado sólo por los medios del lenguaje”<sup>74</sup>.

La fantasía como elemento creativo y motor de acciones de juego es en sí misma un motivo de exploración. Una actividad para sí y no para otros. No está vinculada excesivamente a sus resultados pero sí a una situación, a un escenario. El contexto del juego de lo imaginario permite que el exterior se transforme de acuerdo a los deseos interiores, mientras que el aprendizaje obliga a la niñez a transformarse de acuerdo a la estructura del medio externo. Para Bruner<sup>75</sup> las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados aparecen en primer lugar en acciones de juego. “Si nos fijamos por ejemplo en uno de los primeros usos en el condicional utilizado por un niño de tres años, que decía a otro niño: *Si eres bueno y me das tus canicas te doy mi pistola*. Según mi experiencia es en las situaciones de juego donde, en general, aparecen las primeras

---

<sup>74</sup> *Ibid.* Pág. 66.

<sup>75</sup> Bruner, Jerome. En: Revista *In-fan-cia*. n° 78, 2003.

estructuras de predicado complejas, los primeros ejemplo de elipsis, de anáforas etc. Hay algo en el juego que proporciona la actividad combinatoria intrínseca a la gramática y que subyace a las expresiones más complejas de la lengua”<sup>76</sup>. Los aspectos predicativos que pueden expresarse o no a través de la oralidad son las significaciones imaginarias que orientan al juego.

Para el psicoanálisis<sup>77</sup>, la fantasía es un fenómeno compensatorio que juega un rol en la defensa del yo al permitir la realización de los deseos inconclusos. Una especie de rectificación de la realidad insatisfactoria, un parque reservado, una construcción protectora contra el entorno asediante, que está presente en el juego de los infantes y en el arte de los adultos. “La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él”<sup>78</sup>. La actividad imaginativa en Freud sugiere su relación directamente con el juego fantástico, actividad que asumen el niño y la niña con absoluta seriedad. Juegan a comportarse de acuerdo a lo que observan en su entorno y ordenan el mundo al modo en que les plazca. Pueden ser escritoras, pintores, enfermeras, ciclistas. Las investigaciones de Cohen y Mackeith<sup>79</sup> registran el valor del potencial imaginario que despiertan los juegos fantásticos, el peso que poseen para, paradójicamente, jugar a imitar el mundo observado reproduciéndolo, construyéndolo lo más imaginariamente cercano al realismo.

El psicoanálisis, según Singer, refuerza una visión sospechosa de la fantasía al darle el papel de mecanismo interior de defensa, de

---

<sup>76</sup> Ibid. Pág. 7.

<sup>77</sup> Cf.: Freud, Sigmund, 1984.

<sup>78</sup> Ibid. Pág. 10-11.

<sup>79</sup> Cf.: Cohen David y Stephen A., Mackeith, 1993.

compensación para el ser, en contraste con una realidad donde la proyección y realización de los deseos, gratificantes o destructivos, es inhibida. Siguiendo esta óptica, Eidelgerb, citado por Singer, afirma que la fantasía es una resolución que toma cuerpo disfrazando un deseo que todavía es inconsciente. El acto de soñar despierto es visualizado como una manifestación continuada de alucinaciones infantiles cuando los impulsos primitivos buscan descargarse. La fantasía es tomada como un elemento subjetivo, interno del individuo, que actúa sobre el ser, por tanto, tiene que ser controlada y educada. Se sitúa con mayor fuerza en la niñez, la adolescencia y convive paralela, en un aparente antagonismo, con el pensamiento racional. Se desprende de ello que la imaginación toca con lo inconsciente, con aquellos impulsos impredecibles, mientras que la razón es la que acerca al ser a actividades más realistas, culturales y sociales. El temor por la afectación en el campo psicológico y comportamental que pueda generar la fantasía se evidencia en los procesos educativos, donde se señala a ciertos niños y niñas de soñar despiertos a causa de su proceder hiperactivo, tranquilo, distraído o inactivo. En psicología los test mentales, de hace algunos años establecían ítems como el de “con frecuencia me pierdo en ensoñaciones diurnas”<sup>80</sup>.

Detengámonos en algunos puntos que dan pie a la fantasía en la teoría de Freud de acuerdo a Castoriadis. Partamos de la afirmación de que para el inconsciente no existe diferencia entre percepción efectiva y representación investida de afecto. “Es decir, no hay índices de realidad en el inconsciente. *Lo real*, en y para el inconsciente es puramente imaginario”<sup>81</sup>. De ahí que el ser humano encuentre un placer dominante en la representación sobre lo somático o *sobre el órgano*. Esto no quiere decir que no exista una *lógica identitaria* que rige al inconsciente, así en apariencia se diga que éste desconoce el pensamiento, el tiempo y la

---

<sup>80</sup> Singer, Jerome L., 1994, Pág. 50.

<sup>81</sup> Castoriadis, Cornelius, 1997, Pág. 174.

contradicción. En este sentido, describamos “el trabajo del sueño, que transforma los pensamientos del sueño en contenido (manifiesto) del sueño, escribe que ese trabajo no piensa, no calcula y de una manera general, no juzga, sino que se limita a Transformar”<sup>82</sup>. Este trabajo del sueño siempre estará sometido a la exigencia de la figuración, produce figurabilidad, que en ciertos momentos puede representar pulsiones indeterminables. En la dimensión central del sueño hay puesta de imágenes, que es el trabajo creador de la imaginación, incluso de lo que en sí mismo no es ni visible, ni audible. Estas imágenes poseen un elemento *lógico, conjuntista, identitario* en su fabricación *y* organización, tanto en sí mismas como en su relación y composición con otras que dan cuerpo a lo fantasioso.

Otro punto es la capacidad de la psique humana de crear imágenes y relacionarlas a partir de estímulos que no tienen ninguna conexión cualitativa con estas imágenes. Como es el caso de las energías, de los choques con el afuera, de las pulsiones internas. Las pulsiones se pueden aproximar como frontera entre lo somático y lo psíquico. Aunque provienen de las profundidades de lo somático actúan sobre lo psíquico, *aunque no posean la cualidad de lo psíquico*. Es por ello que para poder existir para la psique tienen que ser representadas. “Lo que es al comienzo una presión de origen somático, pero que es también lo suficientemente <<psicoide>> para poder, si se puede decir, golpear la puerta de la psique, debe ser transformada en algo representable por y para la psique”<sup>83</sup>.

Vygotski<sup>84</sup> define la fantasía o la imaginación como una actividad creadora del cerebro, que se extiende a todos los ámbitos culturales del quehacer humano. Es contundente al afirmar que la

---

<sup>82</sup> Ibid. Pág. 160.

<sup>83</sup> Ibid. Pág. 171.

<sup>84</sup> Cf.: Vygotski, L.S., 2000.

creación física y cultural del hombre, a excepción de la naturaleza, es producto de la imaginación. “Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, vienen a ser algo así como *fantasía cristalizada*”<sup>85</sup>. Hay una íntima correspondencia entre imaginación o fantasía con la creatividad, estableciéndose una relación a varios niveles con la realidad. La actividad fantasiosa no es un rasgo individual o producto de ciertos seres privilegiados, es una expresión colectiva y social condensada en el individuo. El mundo cultural humano es producto de la imaginación, es imaginación corporizada.

La imaginación emerge cuando hay deseos y necesidades irrealizables no posibles de llevarse a cabo de manera inmediata, generando conflicto. El acto imaginario emancipa al ser de las limitaciones funcionales a las que se ve sometido por su entorno, liberando esa tensión en un mundo ilusorio llamado juego. Se sitúa los comienzos de la imaginación en la edad preescolar, este proceso no está presente en la primera infancia, ya que ésta tiende a gratificar sus deseos de manera inmediata, no programa su futuro. Se podría afirmar que en la medida en que el niño o la niña antecede mentalmente la acción surge la imaginación. Este hecho de anteceder la acción respondiendo a un sentido significativo, es dispositivo central en el desarrollo de los procesos cognitivos. En sus juegos y en sus acciones, los infantes actúan en una situación imaginaria no sólo por la percepción o el condicionamiento de las circunstancias, sino por la significación de la situación. Al obligarse al gesto corporal a actuar sobre el objeto agregando otras significaciones, que a lo largo del juego obtienen distintas sumatorias representacionales, adquieren la función de signo, con historia evolutiva propia. Se interacciona e internaliza percepción, acción, imaginación y lenguaje.

---

<sup>85</sup> Ibid. Pág. 10.

Para Vygotski la fantasía se liga a la realidad de diversas formas:

1) Con elementos tomados de la realidad.

2) A partir de elementos que no posee el ser que imagina, aunque, finalmente, estos elementos tienen conexión con la realidad. Para imaginar el desierto del Sahara, hay que poseer antecedentes de desiertos. Es a través de otros que se imagina.

3) Existe un enlace emocional a dos niveles:

a) Los sentimientos generan imágenes concordantes con él. Las imágenes de la fantasía sirven para la expresión interna de nuestros sentimientos, seleccionando elementos y combinándolos de tal forma que respondan a determinados estados de ánimo, por ejemplo, al temor lo proyectamos con paisajes oscuros, con una posible agresión. Las imágenes no se combinan solamente porque se hubieran dado juntas con anterioridad, sino porque poseen un tono afectivo en común.

b) A la inversa, una representación puede motivar diversos tipos de sentimientos. En este caso es la imaginación quien nos sugiere estados afectivos. Ribaud la denomina *ley de la representación emocional de la realidad*. Un niño imagina en la oscuridad que un objeto es un fantasma, esto le causará miedo, generando una reacción efectiva y real.

4) La imaginación presenta algo “completamente nuevo, no existe en la experiencia ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen *crystalizada*, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir

sobre los demás objetos”<sup>86</sup>. Los elementos son tomados de la realidad y sufren una compleja reelaboración combinatoria convirtiéndose en productos de la imaginación, para luego volver a la realidad, trayendo consigo una fuerza activa que puede afectar a esa misma realidad.

Para Reinhard Ftake<sup>87</sup> las formaciones de la fantasía son primariamente representaciones inefables puramente psíquicas de la posibilidad de lo real. Es por ello que en su carácter originario, la fantasía existe como sueño diurno. Al tomar forma material, sea con un dibujo, una historia, un cuento, actúa sobre la capacidad individual orientándola hacia el tipo de expresión específica que se le quiera dar.

Los procesos que dan pie a la fantasía parten de la unión específica en el individuo de las impresiones tomadas de la experiencia real, de lo vivido, de lo pasado, de la interacción con su presente, de lo que se espera o es posible y sólo tendrán validez exclusivamente para él. Esto conduce a una formación simbólica que es nueva y única, que posee el sello de *sí mismo, de la identidad personal: la configuración del self*.

## **1.2. Temores a lo fantástico**

Castoriadis introduce la noción de desfuncionalización de la imaginación para mostrarnos la división que culturalmente se ha establecido entre una instancia que corresponde al cuerpo, al órgano, a lo instintivo y, otra, en la que se asienta la psiquis, la representación o los fenómenos imaginarios. El ser humano se libera de su dependencia de las funciones biológicas, de sus finalidades y crea representaciones, formas y contenidos que no corresponden a las necesidades de la

---

<sup>86</sup> Vygotski L. S, 1978, Pág. 24

<sup>87</sup> Cf.: Ftake Reinhard, Vol. 34. S.n. 1986.

dimensión animal del ser hombre. “Lo esencial es que en el mundo psíquico humano, mediante un desarrollo monstruoso de la imaginación, esta neoformación psíquica, deviene a-funcional”<sup>88</sup>.

Existen dos aspectos de la a-funcionalidad fundados en el psiquismo humano:

- a) Hay un flujo ilimitado, ingobernable, espontáneo de representatividad. Una autonomía de la imaginación que no está funcionalmente sometida al cuerpo.
- b) La dominación del poder representativo sobre el órgano desliga sus funciones instintivas como la sexualidad, la reproducción, el deseo, por el placer de representar. “El hombre es un ser de lenguaje, se dice desde la antigüedad; pero hablar presupone que el placer de hablar, de comunicar y pensar, (lo que no se podría hacer sin palabras) ha devenido mucho más fuerte que el de succionar un seno o un pulgar. En el acto de la palabra tenemos ya lo esencial de la sublimación, es decir, el reemplazo de un placer de órgano por un placer que sólo tiene relación con la representación”<sup>89</sup>.

Esta desfuncionalización de lo imaginario pasa por el cuestionamiento al concepto de normalidad en las relaciones fantasía – sujeto que la cultura y la escuela estipulan para categorizar lo que es problemático o enfermizo. Puede ser interesante invertir el esquema de la imaginación empobreciendo el pensamiento. Este camino lo sugiere Minkowski, de la psicología patológica, citado por Durand, donde “considera el paso de la vida mental del niño, o del primitivo al *adulto-centrismo*, como un *estrechamiento*, como un rechazo progresivo del

---

<sup>88</sup> Castoriadis Cornelius, 1997, Pág. 182.

<sup>89</sup> *Ibid.* Pág. 184.

sentido de la metáforas. Es este *sentido* de las metáforas, este gran semantismo de lo imaginario, la matriz original a partir de la que todo pensamiento racionalizado y su cortejo se despliegan”<sup>90</sup>.

En este proceso de estrechamiento de la imaginación se niega inicialmente el elemento fantástico como intrínseco al hecho mismo de ser infante, que es lo común en el ámbito escolar y adulto. Se establece una división oposicional donde se paralizan los estímulos sensibles en aras de un fortalecimiento del desarrollo cognitivo. Se demarca al sujeto campos normativos<sup>91</sup> para la expresión forzándolo a desenvolverse en un medio limitado, y cuando a un organismo le impedimos por las normas los estímulos, languidece toda experiencia de tipo imaginativo. En este sentido, Eisner<sup>92</sup> denomina *analfabetismo representativo* al proceso educativo que se orienta exclusivamente a satisfacer el desarrollo lógico-racional privándonos de otras formas de sensibilización, de representación simbólica.

Dilucidar parámetros que nos permitan relacionar la estructura psicológica, física de los seres y su correspondencia con los productos fantásticos, nos obliga a aventurarnos en un terreno movedizo y relativo. Cabe advertir, que no necesariamente la imaginación de una persona tiene correlación con su comportamiento

---

<sup>90</sup> Durand G, 1981, Pág. 27.

<sup>91</sup> Al respecto Eisner precisa: “Los educadores se interesan en facilitar el aprendizaje y crear formas intrínsecamente satisfactorias de experiencia, y lo hacen de acuerdo con determinados valores. La educación es en esencia, una empresa normativa”. Eisner Elliot, 2002, Pág. 32.

<sup>92</sup> Este autor propone un nuevo alfabetismo ligado a otras formas de conocimiento, de la percepción a través de los sentidos, de la fantasía y la imaginación, tal como lo sugiere una pedagogía apoyada en las artes. “Pero el alfabetismo tal como lo señalé, no se limita al texto. Se relaciona con la capacidad de construir el significado en cualquiera de las formas utilizadas en la cultura para crearlo y transmitirlo. Lo que no puede transmitirse o construirse con palabras a menudo es posible por medio de imágenes visuales o música. La razón por la cual la capacidad de leer éstas imágenes es tan importante tiene que ver con tres objetivos educativos críticos. El primero es el de aumentar la variedad y la profundidad de los significados que la gente puede extraer de su vida. El segundo concierne al desarrollo del potencial cognitivo, y el tercero, a la existencia de una igualdad educativa en nuestras escuelas”. Eisner Elliot, 2002, Pág.35.

social. Pueden existir motivaciones externas que en psicología se denominan de *encogimiento, de coartamiento, de dilatación*, “tanto del campo del comportamiento como del campo de las imágenes habíamos observado que con mucha frecuencia la representación y su contenido imaginario, onírico o artístico, pueden desmentir radicalmente el comportamiento general de la personalidad”<sup>93</sup>.

La fantasía puede ser sospechosa cuando la autonomía del mundo interior compite con los impulsos externos porque le motiva placer, le depara sentimientos de refugio, de defensa o porque puede crear otra ‘realidad’ paralela. Cuando un ser tiene excesiva dependencia de la fantasía como mecanismo de defensa reduce su percepción exterior y se conflictúa, por incomunicación en su relación interpersonal. En el caso de la niñez en pleno desarrollo, el hecho de recurrir en exceso a la fantasía puede convertirse en un sustituto total de sus relaciones sociales. Inhibe su comunicación y si se une a la ansiedad puede provocar reacciones esquizofrénicas. Huye a un mundo absoluto de fantasías. Traslada para sí lo que se siente o simplemente se ve, pero también puede actuar sobre los elementos percibidos explorando sobre ellos, manipulándolos, trayéndolos una y otra vez, no dejándolos fluir, desvaneciéndolos o transformándolos en otro proceso. Hay construcción de significados. Pero esta autonomía puede verse afectada al darse permanencia a los hechos fantásticos, al persistir en ellos, sea por compensación, para salvar faltantes o porque se abre un mundo psicótico que puede habitarse obstinadamente dando placer. El fantaseo somete al sujeto a girar en un elemento ilusorio que dispersa la aptitud creativa haciendo que éste pierda el sentido de los valores simbólicos, al dejar de lado su carácter representativo y la inferencia que puedan tener sobre la realidad o sobre la construcción interior del ser.

---

<sup>93</sup> Durand G., 1981, Pág. 362

Winnicott<sup>94</sup> establece, desde una óptica Psicoanalítica, una correspondencia entre sueño, imaginación, realidad y marca una diferencia cualitativa con lo que él denomina *fantaseo*. Presenta el fantaseo como un elemento perturbador, “un fenómeno aislado, que absorbe energía, que no contribuye al soñar ni al vivir”<sup>95</sup>. Su génesis puede situarse desde la infancia. Es un estado de difícil acceso, más por su componente disociativo que represivo, lo que no permite establecer conciencia de lo fantaseado con relación a su entorno vivencial. Se ejemplifica cuando una persona se ve en algo o dice realizar una acción que realmente no sucede y, por lo demás, ella cree con certeza que la ha visto o realizado.

En el fantaseo, a diferencia de la imaginación, lo que ocurre se produce inmediatamente, así no ocurra en modo alguno, es incluso, semejante a la reacción que sucede en los primeros estadios infantiles, menores de tres años, donde la percepción está integrada a los impulsos, a las reacciones motoras, estimulándose la actividad de forma instantánea, pero, por este mismo hecho, no consintiendo intervalos para la elaboración de imágenes o significaciones que gesten y planifiquen la acción futura, lo que impele, en última instancia, la acción consciente. Cuando se fantasea se paraliza la acción, al errarse imaginariamente sin ningún sentido simbólico, constructivo o creador, como sí sucede con el soñar y el vivir. Ante todo se inhibe la realidad psíquica interior, se obstaculiza la gestión sobre la vida o sobre lo exterior.

En los niños y las niñas las categorías básicas de la realidad pasan a través de las situaciones imaginarias del juego. “Al pensar,

---

<sup>94</sup> Cf.: Winnicott D. W, 2002.

<sup>95</sup> Ibid. Pág. 47

actúa. La acción interna y externa son inseparables: la imaginación, interpretación y voluntad son procesos internos realizados por la acción externa”<sup>96</sup>. Vygotski advierte de cómo la transferencia omnipresente del comportamiento de juego a la vida cotidiana puede considerarse como enfermedad. “Comportarse en una situación real como si se tratara de ilusoria es uno de los primeros signos de delirio”<sup>97</sup>. La conducta de juego es normal cuando se juega a lo que se está haciendo en realidad, independiente de si es o no agradable, creando asociaciones que generarán algún tipo de acción. Vygotski se pregunta: si la imaginación es juego sin acción ¿qué sobreviene si siempre se quiere jugar de éste modo?

Los temores a lo fantástico en los infantes están por lo general sustentados en una mirada del comportamiento infantil sujeto a la normatividad y a las concepciones que sobre dicho comportamiento impone la escuela y la cultura.

---

<sup>96</sup> Vygotski L. S, 1978, Pág. 153.

<sup>97</sup> Ibid. Pág. 155.

## 2. Infancia, escuela y fantasía

### Enlace referencial

*¿Quién puede calcular un número con cola y de color anarajando que no hace operaciones sino que se pasa todo el tiempo haciendo pereza sobre el papel y descontrola los renglones de la página al utilizarlos como cuerdas de guitarra?*

Fernando Baena R.

### 2.1. De la infancia

Antes de establecer vínculos entre la escuela y la fantasía reflexionemos sobre cómo la cultura y, en particular, el mundo adulto aborda la niñez.

Tendemos a reducir la infancia a algo que de antemano ya sabemos lo que es: “Un estado psicosomático que no sería sino el momento específico y cronológicamente primero de un desarrollo que la psicología infantil podría describir y la pedagogía dirigir<sup>98</sup>”.

Para Graciela Montes<sup>99</sup> el infante aparece como un útil para proteger. Como un ser que vive solo en un mundo de ensoñaciones. “Parecían pensar que al pobre soñador había que fabricarle una realidad ad hoc, una especie de escenografía, un simulacro para que jugase a la realidad sin asustarse demasiado”<sup>100</sup>. Se impone proteger a la infancia de toda mirada indiscreta; la realidad misma se dosifica en los procesos de enseñanza, acorde al desarrollo, a la maduración, a la edad, sobre todo en aspectos polémicos o moralmente inquietantes

---

<sup>98</sup> Larrosa Jorge, 1997, Pág. 65.

<sup>99</sup> Cf.: Montes Graciela, 1991.

<sup>100</sup> Ibid. Pág. 45.

como el conocimiento de la sexualidad y las problemáticas sociales. La realidad y el interior afectivo de los seres, se les entrega a los infantes en porciones.

La fantasía es temible en la niñez porque está fuera de control, sus caminos no son predecibles. Genera en los adultos conductas de intervención sobre las fuentes supuestamente problemáticas, cognitivas, moralmente desviadas, de la infancia. Se crea, nos dice la autora, un juego ideológico de revelación-ocultamiento que permite domesticar y someter a las y los menores. Desde la cultura, se dispone de unas normas, de unas características claras para distinguir al infante y delimitar su hábitat, lo que denominamos el mundo de la infancia. Se les demarca y asigna una iconografía de símbolos propios: colores, muñecos, formas estéticas, músicas, temáticas, pedagogías, una disposición mental y material, no solo asequible a las condiciones de su desarrollo, por ejemplo, mesas y sillas pequeñas. La realidad de la infancia se recuerda a diario por toda una industria de consumo directo: Los juguetes, la ropa, la nursery, la literatura y el cine infantil, instituciones especializadas, etc.

Actuamos hacia ellos no desde el interés del niño o la niña, sino desde nuestra imagen de lo que es la infancia. Los adultos creen que educan evitándole al infante los caminos azarosos que los desvíen de la senda educativa que ellos siguieron. “Me limito a señalar que nuestra sociedad no ha confrontado todavía, serenamente como el tema lo merece, su imagen oficial de la infancia con las relaciones objetivas que se les proporcionen a los chicos y las chicas, porque una cosa es proclamar la infancia y otra muy distinta tratar con chicos y chicas”<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Ibíd. Pág.43.

Se aborda, desde la escuela y el mundo adulto, los supuestos tópicos que le han de interesar al infante, comenzando con el cuerpo, el espacio, el tiempo, el deseo, los objetos y la interacción que establecen con él los mayores a través de los lenguajes simbólicos. Para ilustrar este aspecto tomemos como ejemplo la literatura fantástica infantil, llamada así porque se destina a la niñez. Son notables, en incontables producciones, las transformaciones, vocabularios y temáticas controladas. Cuentos que eduquen, historias a nivel de la supuesta capacidad infantil y un color rosa para una fantasía que no puede deambular por oscuros senderos. Este proceso de retoque se reconoce en la literatura con la adaptación de los cantos, relatos de la tradición oral, de las distintas temáticas considerando lo que el niño y la niña deben, necesitan, les interesa saber. La caperucita roja de Charles Perrault pasa de morir a manos del lobo a ser rescatada por el cazador que corta el estómago de la bestia en las versiones posteriores ya depuradas. Los cuentos tradicionales que nutrieron copiosamente la fantasía infantil no fueron expresamente escritos para ellos, fueron una apropiación de un imaginario adulto, a través de los relatos orales. “Es de imaginar que esos mensajes que se cruzaban entre los adultos eran en parte incomprensibles y en parte apasionantes, como siempre es para los chicos y las chicas todo lo que pertenece al mundo de los grandes”<sup>102</sup>.

George Jean afirma que los elementos que atribuimos subyacentes a los cuentos, incluso los que actúan sobre el inconsciente de los infantes, pareciera que fueran la construcción desde hace siglos de una literatura simplificada reservada para los niños y las niñas. “La imaginación infantil se convierte entonces en imaginería; el bestiario constituye así una pequeña sociedad muy tranquilizadora e insidiosamente racista, en donde los grandes y malvados lobos devoran

---

<sup>102</sup> *Ibíd.* Pág.43.

a los pobres y mansos borreguitos. Sociedad de sensiblería y dulzonamente antropomórfica como la que aparece en las adaptaciones de W. Disney de cuentos famosos”<sup>103</sup>. Como si la fantasía fuera falta de juicio o un ámbito de apreciación que puede tocar con la estupidez, cuando se asocia la mente del infante al loco, al anciano, por su inocencia y actitud desprevenida, espontánea, donde no media la razón. Cuesta reconocer esa libertad que pueden poseer los pequeños y las pequeñas de elaborarse sus propias opiniones, su capacidad para elegir y profundizar en temáticas de su interés y de lo que toman del contexto.

Walter Benjamín<sup>104</sup> plantea la necesidad, el sin sentido de debatir lo que es adecuado para el niño o la niña, sobre qué objetos de juego, libros, medios visuales serán convenientes o no para ellos. Porque esto impide darse cuenta de que el entorno está lleno de objetos y motivaciones incomparables que llaman la atención y las posibilidades de aprendizajes y ejercitaciones. “Ésta, desde la época de la ilustración, es una de las especulaciones más enmohecidas de los pedagogos”<sup>105</sup>. Al infante el universo no se le presenta seccionado, como si aparece para el adulto, sino completo, es una sensación de totalidad por descubrir, exenta de valores morales y criterios de juicio con los cuales se pretende controlar a los y las menores.

Se engañan los adultos y se guarda un silencio cómplice cuando se circunscribe la imaginación a lo que se presupone es el ideario infantil. “Todo se produce como una conspiración a gran escala en contra de la imaginación. El cotidiano ejercicio imaginativo a que nos obliga el trato con las cosas, con *‘esa realidad que también se inventa’* queda eliminado en un mundo en el que le surten a uno no ya de las

---

<sup>103</sup> Jean, Georges, 1994, Pág. 155.

<sup>104</sup> Benjamín, Walter, 2004.

<sup>105</sup> *Ibíd.* Pág. 54.

cosas, *sino de las imágenes mismas*<sup>106</sup>. Se plantea una angelicalidad, sobre la base de un modelo clásico de niñez, estereotipado, sistemático, más que por un reconocimiento de una forma de ser propia, perceptiva y expresiva, de la edad. Recuerdo, cuando estaba pequeño, que numerosas fantasías no las comuniqué al mundo adulto cercano por temor a la censura y a una clara conciencia de que me dirían que un niño no tenía porqué pensar así. La abuela me decía que, incluso, en el fondo de la caneca donde me escondía para jugar, Dios me veía y leía mis pensamientos. Hasta allí llegaba el control. Más grave, por intangible.

El adulto, la escuela y la cultura son quienes fijan los límites estrictos en la infancia, entre lo que es el sentido de realidad y el sentido de fantasía.

---

<sup>106</sup> Rubert de Ventos, Xavier, 1989, Pág. 166.

## 2.2. De la escuela

*Otra característica que acompaña siempre el desorden de que hemos hablado es la dificultad o incapacidad del niño para concentrar la atención sobre objetos reales. Su mente prefiere vagar por el reino de la fantasía. Jugando con piedras u hojas secas, habla como si preparara deliciosos banquetes sobre mesas magníficas y su imaginación, probablemente, caerá en los más graves excesos cuando sea adulto. La mente se agota a medida que se aparta de su función normal y se convierte en un instrumento inútil del espíritu el cual, para conseguir su objetivo, necesita desarrollar la vida interior... Desgraciadamente, muchos creen que esta fuerza desintegradora de la personalidad es la fuerza que desarrolla la vida espiritual. Afirman que la vida interior es creativa por sí misma; en cambio, por sí misma no es nada, o solo sombras, guijarros u hojas secas<sup>107</sup>.*

Las palabras son de María Montessori, en su libro *La mente absorbente del niño*, describiendo la segunda causa por la que un infante degenera en una situación de caos. Más adelante nos dice que la mente divagante, no se centra sobre los objetos reales, se aparta de sus funciones, de su salud normal, porque “en ese mundo fantástico hacia la que tiende no existe ningún control sobre los errores, nada que coordine el pensamiento. Resulta imposible prestar atención a las cosas reales, con las futuras implicaciones que de ellas se derivan. Esta vida de la imaginación —como se la llama falsamente— es una atrofia a los órganos cuyas funciones son esenciales para la vida espiritual”<sup>108</sup>.

Montessori nos previene del poder absorbente de la fantasía y la imaginación. Las presenta como las fuerzas que desencadenan al ser

---

<sup>107</sup> Montessori María, 1986.

<sup>108</sup> *Ibíd.* Pág. 335.

en el delirio y la esquizofrenia sino no se está atento a su poder desequilibrante. Se contradice con lo expresado en su libro, unos capítulos antes, donde argumenta sobre el enorme poder de la fantasía como medio para aprehender el entorno y estructurar procesos intelectivos. Se preguntaba: “¿la mente del niño, puede limitarse a lo que ve? No: el niño tiene un tipo de mente que va más allá de los límites de lo concreto: tiene el poder de imaginar muchas cosas. Este poder de ver cosas que no están presentes ante sus ojos, muestra un tipo superior de mente; si la mente del hombre se limitara a lo que puede ver sería muy restringida. El hombre no sólo ve con los ojos y la cultura no está hecha de lo que se ve”<sup>109</sup>.

Montessori ya pregonaba unos conocimientos posibilitados por los sentidos, los cuales denominaba los exploradores del medio ambiente, generadores de creaciones mentales, posibilitadores de imágenes interiores. Pero, advierte luego, sobre las amenazas de las fantasías al desarrollo del pensamiento. El dilema de la pedagoga italiana entre la imaginación y los valores educativos continúa vigente al interior de nuestras aulas. La fantasía puede ser vista como creación, motivadora de procesos cognitivos, humanos, culturales, o el abismo interior individualista que no permite ningún control regulador y normativo.

Este recelo a los fenómenos fantásticos tiene historia. Graciela Montes<sup>110</sup> hace un recuento de cómo, a la par que surge la inquietud pedagógica en la escuela romántica y moderna, se establece la sospecha con esos paramundos que los sujetos se podían construir en solitario, con relativas autonomías frente a las esferas del poder controlador. Estas son algunas de esas censuras pedagógicas que nombra la autora. De Rousseau dice que poco o nada habría de intervenir la literatura en

---

<sup>109</sup> Ibíd. Pág. 333.

<sup>110</sup> Cf.: Montes Graciela, 1991.

la esmeradísima educación de su Emilio y muchísimo menos los cuentos de hadas, lisa y llanamente, mentirosos. Pedagogos del siglo XVIII como Madame de Genlis, Berquin, Weisse, Trimmer y Madame Leprince de Beaumont, autora del *Almacén de los niños o diálogos de una prudente institutriz con sus distinguidos alumnos*, dirán que la fantasía es falsa, supersticiosa y ajena a las conveniencias sociales. Nos recuerda un caso contemporáneo de censura estatal: la Junta Militar argentina saca de circulación de las aulas de clase el texto *La torre de cubos*, de Laura Devetach por falencias tales como, en palabras textuales del comunicado oficial, simbología confusa, ilimitada fantasía, objetivos no adecuados al hecho estético, carencia de extremos espirituales y trascendentes.

La fantasía y los procesos imaginativos, como parte esencial de la experiencia sensible, no son reconocidos en el ámbito escolar. Se olvida, nos dice Rodari<sup>111</sup>, que para el niño y la niña las fantasías poseen un criterio de verdad, un componente formativo, constituido de la vivencia normal y cotidiana, condensando la tradición, conocimientos técnicos, el medio ambiente que les rodea, respondiendo a necesidades e intereses individuales y colectivos que van más allá de las fronteras institucionales. La escuela en sus prácticas relega a un grado menor, desconoce los alcances de los hallazgos sensoriales y da poco espacio para su comprensión consciente e interpretación. La interacción del infante con la realidad objetual y el significado de su sentir particular, es paralizado por aprendizajes mecánicos, reiterativos que no despiertan interés, al no involucrar la emocionalidad, los valores fantasiosos, aventureros, propios e inesperados de la infancia.

La cultura en la cual el sujeto está inmerso facilita la existencia de distintos modos de representación, que hacen parte de la manera

---

<sup>111</sup> Cf.: Gianni, Rodari, 1977.

como el ser piensa, siente e imagina. Cada forma de representación requiere el empleo de distintas destrezas y estructuras de pensamiento. Es lamentable apreciar como al pasar del preescolar a la primaria se pierde toda la riqueza de experimentación sensible que poseían las niñas y los niños. Se les priva de una amplia gama de formas de representación a través de las cuales los alumnos y las alumnas expresen su sentir. La escuela como agente de la cultura, educa y controla estas formas.

Eisner<sup>112</sup> denomina *aculturación* a la exclusión que hace la escuela de los conocimientos y los aprendizajes obtenidos a través de modos diferentes de representación, como medio de aprehensión, explicación y construcción del mundo, tal como lo posibilita el arte. La aculturación se emparenta a *un analfabetismo perceptivo* al dar privilegio a los contenidos que conducen a la razón y al desarrollo cognitivo, pero que no profundiza ni potencializa otros caminos de conocimiento. “La aculturación no sólo nos permite adaptarnos con eficacia a la cultura en la que nos encontramos: también nos ata a formas que la impregnan”<sup>113</sup>.

Este autor reconoce el papel que cumple lo imaginario dentro del proceso cognitivo. No como una etapa superada en el desarrollo psicofísico de la niñez, sino, todo lo contrario, como un estadio interior que se estructura allí con las primeras percepciones y que acompañará al ser a lo largo de su existencia. En algunos casos, bajo un permanente control cultural y en otros alimentando las vivencias artísticas, científicas y de la vida cotidiana. “En estos dominios, por ejemplo, las distinciones entre hecho y ficción no son tan claras como antes.

---

<sup>112</sup> Cf.: Eisner. Elliot, 2002.

<sup>113</sup> *Ibíd.* Pág. 17.

Después de todo, la ciencia también es una construcción, y la novela nos informa tanto como la encuesta acerca del mundo”<sup>114</sup>

Para Eisner la educación es, en esencia, una empresa normativa. Los programas reflejan la dirección de lo que queremos para nuestros niños y niñas. Los educadores pretendemos formar mentes y el currículo es una de las herramientas importantes en este proceso. La escuela y, en particular, sus currículos dan la sensación a sus alumnos de que el conocimiento es fijo, no se les brinda la oportunidad de ser hacedores, críticos y evaluadores de cosas hechas. El currículo es un dispositivo modificador de la mente. “Y la clase de experiencia que el niño adquiere en la escuela es significativamente influida por las decisiones que tomamos acerca de qué enseñar”<sup>115</sup>.

En la escuela al darle prelación a los currículos que privilegian la lógica o la razón se afecta la vida de los pequeños y las pequeñas al enmarcarlos en una orientación reducida de lo que enseñamos. “Resultan escuelas con un ambiente antiséptico que rara vez dan siquiera un mero asentimiento formal a nuestro lado sensual, poético o imaginativo”<sup>116</sup>. En la educación, señalar la fantasía es resaltar la diversidad de perspectivas, de experimentar matices variados en la sensibilidad, y permitir la interpretación personal como origen de pensamientos y puntos de vista diferentes. La fantasía permite crear un puente entre el pensamiento y el lenguaje, definiciones como ternura, ansiedad, ambición, temor, amor, lo que compete a las cualidades del alma, si no se asociaran a imágenes y sensaciones no nos acercaría a su significación.

---

<sup>114</sup> *Ibíd.* Pág. 16.

<sup>115</sup> *Ibíd.* Pág. 74.

<sup>116</sup> *Ibíd.* Pág. 127.

Para Egan<sup>117</sup> los aprendizajes se establecen como modelos a partir de determinadas formas de planificar los currículos. Cada currículo, y la función que detrás de él hace el profesor, se asemeja a la cadena del montaje automotriz, donde en cada detención se le agrega un artefacto especializado para dar un producto óptimo final. Aunque explícitamente no se reconozca siempre se pretende que el estudiante se convierta como producto idéntico el uno al otro en tanto al finalizar el proceso sea como lo que pretende el modelo. De ahí el temor a las reacciones motivadas por las distintas imaginaciones y fantasías que posean los infantes al momento de encarar una determinada práctica de conocimiento. “El modelo dominante deja esto de lado y pone como cuestión fundamental el aspecto controlable, previsible, y especificable de antemano. De este modo, el modelo puede deformar la realidad que pretende fomentar”<sup>118</sup>. No olvidemos que el currículo tiende a estar saturado de tareas y expectativas que demandan fidelidad a las reglas y con ello se reducen las posibilidades individuales de producciones originales.

Reconocemos el aporte de muchas disciplinas para la práctica educativa, como la psicología, la filosofía, la sociología, pero en ellas se presta poca atención a la imaginación. El diseño de los programas actuales tiende a eliminarla. “Unos métodos de enseñanza que excluyen gran parte de la riqueza de la experiencia humana a la que tienen acceso directo los niños más pequeños”.<sup>119</sup> Egan se cuestiona el por qué pretendemos que en la mente del niño y la niña sólo quede el aprendizaje de símbolos matemáticos, memorísticos y recitaciones. Es tan substancial que aprendan el volumen, las fórmulas aritméticas, memoricen los contenidos de las asignaturas, como que conserven en su mente fantasías de guerreros y monstruos, *paramundos*

---

<sup>117</sup> Cf.: Egan, K., 1994.

<sup>118</sup> Eisner, Elliot, 2002, Pág. 52.

<sup>119</sup> Egan, K., 1994, Pág. 32.

incongruentes, solipsistas, tan salpicados de realismo como las didácticas cotidianas concretas que se les enseñan.

Observemos la imaginación como herramienta de aprendizaje. En Eisner, las capacidades imaginativas de los niños y las niñas tienen aplicación no sólo en los relatos fantásticos, sino también en las ciencias, las matemáticas, la historia. Si se espera que los estudiantes se apropien y construyan múltiples significados la educación debe posibilitar programas y tiempo para generar diferentes alfabetismos. “El desarrollo de la sensibilidad humana y la oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia — preposicional, literaria, poética, visual, auditiva, coreográfica— deberían ser metas fundamentales de la educación. Por desdicha, nuestros programas dan un papel marginal a muchas de estas formas de representación”<sup>120</sup>. La construcción de significado depende de la capacidad del individuo de representarse e interpretar la trascendencia de las experiencias de su entorno, incluyendo la manera como lo hacen otros seres de su cultura. Y la codificación de ese saber puede hacerse a través de la música, la pintura y lo auditivo. Esto no es solamente innato sino aprendido. “Hay más en la vida de lo que puede describirse de manera literal. Las artes me enseñaron que la forma, la habilidad y la imaginación tenían importancia, y que la sorpresa podía ser amiga y no una intrusa inoportuna”<sup>121</sup>.

Extraer el significado por los diferentes modos de representación genera habilidades de pensamiento. Y estas formas de pensamiento están determinadas por el tipo de prácticas que vivan nuestros alumnos, de ahí, que *el contenido del currículo* escolar sea fundamental. “La escuela, en gran número de casos, prohíbe la

---

<sup>120</sup> Eisner Elliot, 2002, Pág. 36.

<sup>121</sup> Ibid. Pág. 19.

fulguración, así como prohíbe la lentitud y la paciencia; el niño aprende así a ajustar el ritmo de su vida, como el de su lenguaje, conforme a itinerarios seguros y bien delimitados que excluyen tanto el vértigo como los giros inciertos de los laberintos. A lo anterior se agrega el hecho de que la escuela no es el lugar *de escucha...* Bien es sabido y a menudo repetido, que la escritura escolar es una escritura muda.”<sup>122</sup> La imaginación, aún hoy, en nuestras escuelas es considerada una pariente pobre de la memoria y la atención.

La sensación de cualidades, a las que nos aproximamos por nuestros sentidos, no sólo son inmediatas, sino que condensan un proceso, sea de memoria, de selección de imágenes, de carácter cognoscitivo y perceptivo, que varía de acuerdo a la modalidad propia de cada expresión personal. El acercamiento primario de los sujetos con el entorno es de carácter imaginativo uniéndose a la reflexión antes de actuar sobre algo. El modo como iniciamos la tentativa del pensamiento es fantasiosa, es un rodeo mental aproximativo y es alimentado por concepciones e imágenes que apelan a los diversos productos culturales que apreciamos o creamos. No es lo mismo un acercamiento al mundo desde lo subreal, desde una concepción romántica, renacentista o desde una visión indígena. “Es un axioma en las ciencias que la forma como fuimos socializados influye en nuestro modo de ver el mundo”<sup>123</sup>.

En este sentido, para Eisner, cuando la imaginación está autorizada a elevarse, los niños tienen la oportunidad de ingresar en mundos que no están atados a lo literal, a lo concreto y a lo práctico. El descubrimiento emerge en la apreciación de las cualidades examinadas y las imágenes buscadas. Esta experiencia la define, como *estructuras de apropiación*. Son los dispositivos a través de los cuales se crea un foco de atención y se obtiene cierta clase de significados, generando

---

<sup>122</sup> Jean Georges, 1994, Pág. 15.

<sup>123</sup> Eisner Elliot, 2002, Pág. 265.

nuevas configuraciones a través de las cuales se visualiza el entorno. Ampliamos nuestra comprensión a las características particulares encontradas en el contexto o en los objetos de nuestra atención. “Al refinarse la sensibilidad, aumenta el alcance de la percepción. Con una mayor percepción se incrementan los recursos que alimentan nuestra vida imaginativa”<sup>124</sup>. Al actuar sobre un material determinado la imaginación obliga a crear ideas o expresiones que antes no existían, por tanto es un acto de invención, de creatividad. El conocimiento puede utilizarse de innumerables modos. Y el aporte de una actitud fantasiosa son los usos imprevisibles y espontáneos del saber. “Lo mejor de las ciencias y las artes es que nos aportan una visión renovada y nos abre nuevas posibilidades. Estas nuevas posibilidades son hijas de la imaginación”<sup>125</sup>

Volver la imaginación ‘intuición del instante’, haciendo referencia a una frase usual en Bachelard, al referirse a la imaginación, en la que los niños, las niñas y los seres, redescubran y saboreen, haciéndola suya esa lengua “que actúa sobre sí misma y consigo misma. Delinear pistas para una pedagogía de la fantasía que preserve su frágil estructura, requiere de los seres una actitud sensible, estética, artística o especializada. Un talante emocional y cognitivo para darle permanencia material a los sueños, para hacer tránsito entre la ficción y la realidad”<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> Ibid. Pág. 98.

<sup>125</sup> Ibid. Pág. 17.

<sup>126</sup> Jean Georges, 1994, Pág. 51.

### 3. Las Profesoras

#### Tras el telón de las preguntas y la observación

*“Los pedagogos —y esto es comprensible— a menudo tienen miedo a inventar ‘fuera de las reglas de juego’ y de las normas”*

George Jean

Indagaba a las profesoras del preescolar Pioneros por las niñas y los niños que sobresalieran en la clase o en la institución por algún motivo personal, sea por su actitud, por su creatividad, por algo que les llamara la atención. Me dieron nombres de algunos y de algunas que categorizaron como... *juiciosos y juiciosas, inteligentes, bien arreglados y arregladas, Diana y Mateo serán grandes bailarines, los hemos presentado en todos los actos cívicos*<sup>127</sup>. Nombraron otros y otras en las categorías de tiernos, mimadas y llorones. Dos pequeñas y tres pequeños fueron calificados como: Soñadores, fantasiosos, imaginativos y elevados, *como Manuela, quien no pierde oportunidad para jugar y volarse a la casita de muñecas*<sup>128</sup>. Centré el estudio de caso en Daniel, uno de los niños que fue categorizado como fantasioso<sup>129</sup>.

El seguimiento cotidiano y permanente al niño me llevaba constantemente a hablar con su profesora y con las personas adultas de la institución sobre su comportamiento, sobre la forma como lo observaban, se relacionaban académicamente con él, tratando de corroborar el señalamiento que le hacían de niño fantasioso. Las respuestas se abrían en un abanico múltiple ya que el concepto de fantasioso e imaginativo era tan variado como la cantidad de personas a las que preguntaba.

---

<sup>127</sup> Notas de campo II semestre 2003

<sup>128</sup> *Ibíd.*

<sup>129</sup> Ver Daniel, relato simplemente mirar.

Esto dio pie en el transcurso del estudio a cuestionarme sobre las nociones que sobre fantasía, imaginación, comportamiento fantasioso, que poseían las docentes y revisar las acciones e implicaciones pedagógicas que, basadas en estas nociones, se establecían con los alumnos y las alumnas. Realicé una serie de conversatorios con las profesoras de los preescolares donde efectuaba el estudio.

Las categorías nucleares que proyectaron las entrevistas se refieren a la valoración que las maestras hacen de las actividades no académicas, distintas al trabajo didáctico dirigido, planificado, realizadas por las y los estudiantes. Cómo se representan o definen fantasía e imaginación; si encuentran afinidad o diferencia entre los dos conceptos. Los aspectos de género, edad, desarrollo humano. Qué criterios establecen para nombrar a un infante de fantasioso. Los aspectos psicológicos de la fantasía para examinar como pueden afectar la estructura personal del niño y la niña.

Interpreto las temáticas que arrojaron las conversaciones desde las teorías sobre la fantasía, lo pedagógico y la perspectiva sociocultural que las constituyen.

### **3.1. ¡Me encanta soñar!**

#### **Definiciones de fantasía**

Recordemos que para Jacobo *fantasía es lo que no existe y uno creyera que existiera*, y es una ficción. *Es como lo que presentan en televisión. Pueden ser muchas cosas que son mentira y están en la cabeza.* Es un mundo inventado. El concepto es claro y no deja dudas, pues los relatos a los que nos remite suceden al interior de su ser y él

posee conciencia de que estos estados le generan reacciones físicas, como el temor y el llanto.

Mientras que para el niño es muy claro qué es fantasía e imaginación, los términos abarcan muchos aspectos para las profesoras, desde el acto de soñar, conservar deseos, imitar, pensar, al acto de la figuración mental deliberada de un hecho o cosa. No hay un consenso informado en torno a su consideración. El significado se extiende a concepciones y valores culturalmente educados. Se deriva de esta combinación de acepciones que engloban en la categoría de fantasía un margen amplio de niñas y de niños. Por ejemplo, señalaron las y los silencios, hiperactivos, elevados, creativos, despistados, indisciplinados, tímidos.

*Esta diversidad de interpretaciones de lo fantástico tiene una consecuencia inmediata al momento de señalar que chicas y chicos de sus cursos puedan destacarse por ser fantasiosos. Se desprenden de esta valoración diversas relaciones pedagógicas. Ésta es la conclusión más importante de las entrevistas a las profesoras.*

En el enlace teórico sobre lo que es imaginación y fantasía hacía alusión a la transliteración de los términos. Las definiciones del concepto se prestan para una u otra palabra de acuerdo a los contextos culturales e históricos. Esto lo reflejan las respuestas de las profesoras.

Sólo una maestra, Lina, expresó que no existe diferencia entre imaginación y fantasía. Planteó al inicio de la conversación la unicidad del significado para ambas palabras, pero a medida que describía a un niño de su clase que señalaba como fantasioso los vocablos la enredaban.

*—Fantasía puede ser algo irreal, ¡ay no aunque la imaginación también puede ser algo muy irreal! ¡Ay no que confusión, ya me tienen confundida!*

Otras profesoras no establecían esta cercanía. Pero delimitaban fantasía apoyándose en imaginación.

*—La fantasía está en la imaginación, en lo que anhelamos en lo que vivimos.*

Para Laura es importante demarcar la diferencia. La imaginación es lo que ve y lo recrea luego construyéndolo interiormente. La fantasía se da a entender como búsqueda de un objetivo.

*—Yo pienso que son como diferentes: La imaginación, yo veo algo y me imagino que puede ser así, y así y que tal que fuera así, pues como que puedo empezar como a sacarle peros, cosas buenas, cosas malas, y lo mejor, lo empeoro. Mientras que la fantasía es algo que en sí yo quiero hacer y que me pongo la meta y que si quiero hacer lo logro. En cambio la imaginación pienso que es lo que hay, que de ahí como que parte eso, más lo que haga, si lo que hay alrededor. La fantasía es más lo que yo me imagino, aunque lo hay, pero es una meta, pues, es algo que yo lo quiero lograr.*

La fantasía se acerca a un todo, a una sensación cosmogónica que nos envuelve. No establece ninguna diferenciación entre los procesos interiores, las imágenes, el pensamiento y el exterior. Se presenta como una sensación general, como un estado, como la actitud mental que piensa con las imágenes mismas.

*—Todo, todo, todo lo que hacemos, todo lo que vivimos, todo lo que pensamos, lo que sentimos es fantasía. ¿No?, a mi me parece, yo no sé, yo vivo de sueños y de fantasías.*

*—En todo, está en todo lo que hacemos, todo lo que vivimos, todo lo que miramos, todo lo que sentimos.*

La mayoría de las profesoras asimilan fantasía a meta por conseguir. Anheló, sueño por realizar. Es una vía de escape a situaciones difíciles, para soñar en poseer cosas que la vida no le permite.

*—Como que me gustaría salirme un poquito de la realidad. Cuando uno tiene problemas o cuando está aburrido, uno dice, tan bueno tal cosa, tal otra, se eleva, será por eso. Pero en ellos no sé si es también, porque son muy pequeños, no porque tengan problemas y eso.*

*—Sí, a mí me parece importante porque uno como que se va, se eleva y se olvida de los problemas, y se olvida de las cosas, para mí es necesario, como ¡ay tan rico tal cosa!, sí, para mí sí es importante. Porque me gusta así, irme para otro mundo, como soñar con cosas que algún día quiero tener, que quiero poseer, o el príncipe azul, yo sí soy muy fantasiosa.*

*—Simplemente son fantasías y que en mi vida no se me habían pasado por mi mente que de pronto fuera a alcanzar algo pues, que era para mí una fantasía y he logrado esas cosas y para mí es un éxito, pues vacano, vacanísimo, se siente uno súper.*

Lina no duda que es una meta a conseguir.

*—Porque soy una persona que siempre me gusta como, primero mirar más allá de lo que yo puedo alcanzar y también pienso que muchas cosas no las he alcanzado, entonces siempre hay una fantasía tras otra, tras otra, tras otra.*

La fantasía como una meta a lograr, pero no se liga a la generación de un relato, a la invención, a la creación de elementos inusuales:

*—Porque es que la fantasía es algo que le da a uno de pronto como... sea que se vuelva realidad, que sea realidad o no, es algo que lo motiva, que lo mantiene a uno como con una ilusión, como vivo, como con ganas de seguir, como anhelando algo, como imaginándose cosas ricas, ¿me entiendes?*

—Las fantasías de uno son más allá, mas de objetivos, de metas, de cosas que uno dice, será que si o será que no.

—Fantasía como lo que vemos muy lejos pero lo que queremos realizar, como lo que anhelamos, como el sueño decir, mágico de las personas, como decir, antes yo no conocía el mar, entonces para mí eso era como una fantasía que ya la viví, entonces ya viví mi propia fantasía.

—Yo quiero esto, cuándo será esto; pues yo pienso que todo el mundo de una personita esta rodeado de fantasía, de sueños, de anhelos y eso es importante.

Para Inés fantasía es poderse salir de las estructuras normativas en que la sociedad la encuadra para construirse un mundo propio desde su yo.

—Mira, para mí la fantasía es lo que en la sociedad llaman, meterlo a uno dentro de unos límites. ¿Cierto?, lo encasillan. Cuando yo me salgo de esa encasillada, para bien, para mal, a pensar otras cosas y las formo de acuerdo a lo que yo soy, no a lo que la gente me esta diciendo, ni de normas ni de nada, eso es mi fantasía. Cosas a veces que son imposibles, pues, dentro de la realidad y uno en su fantasía cree que pueden llegar a ser.

Acceder a otra esfera, a otro universo trascendiendo a un estado imaginativo.

—Es como, es, dejar volar la imaginación y dejar que ellos se creen un mundo.

Por último una profesora asocia fantasía a mente disipada de los niños y las niñas.

—Me pongo a mirarlos, me ha pasado que me pongo a mirarlos y trato de meterme como en el rollo de ellos y seguirles el juego. La fantasía, haber hasta donde llegan, ya pues, de acuerdo a lo que esté haciendo uno. Entonces uno trata de estar un ratico y comparar ese juego con él... y ya, pues de todas maneras la mente de ellos es muy dispersa.

### **3.2. Al aire libre**

#### **Actividades no académicas**

Inicié el conversatorio con las profesoras averiguando sus puntos de vista sobre las actividades observadas en sus alumnos y alumnas distintas a las académicas o dispuestas por la institución, sea que se realizaran en el aula de clase o en otros lugares del preescolar. Parto de la consideración que al cesar el control académico y normativo se abren espacios para que los infantes puedan actuar con mayor libertad y sus expresiones individuales se desenvuelvan sin limitaciones, posibilitando prestar atención a otros rasgos de la personalidad infantil. La disciplina escolar afecta la posibilidad de estar al tanto de manera espontánea de las temáticas y los conocimientos previos traídos desde fuera de la institución.

Para algunas profesoras no hay actividades distintas de las académicas para resaltar o que puedan diferenciarse de lo programado en las instituciones. Dan a entender que el aprendizaje se centra en los aspectos formales curriculares, dándole poca importancia a otras acciones y formas de conocimiento posibilitados, por ejemplo, por el juego libre o simbólico.

*—Sinceramente no, no hay ninguna fuera de lo normal que yo vea que ellos hagan.*

*—No, pues actividades diferentes, ninguna, mira que nosotras hacemos diferentes es como las actividades que vayan fluyendo de acuerdo a la necesidad de los niños.*

El juego libre fue considerado la actividad primordial y más generalizada. Entendido el juego libre como las acciones donde los niños y las niñas descansan del aprendizaje y de las tareas, realizando lo que ellos y ellas quieren. Se relaja la instrucción dando autonomía a

los gustos y movimientos de cada cual. Sobre el juego libre en las entrevistas, por lo general, las profesoras no dejaron entrever, de manera conciente, como la fantasía podía motivar acciones significativas.

— *Normalmente es cuando ellos están jugando libres.*

— *Mucho juego al aire libre, o sea, ¿cómo te explico?, juegan mucho, porque acá todo es dirigido, casi todo el tiempo las actividades son dirigidas. Cuando ya estamos al aire libre, por ejemplo, mírame aquí, juegan Power Ranger, dinosaurios o mamacita, que la mamá, el papá, eso es como distinto a las actividades normales.*

— *A ver, dentro del aula de clase ellos no... o sea, manejan una fantasía pues como a menor grado, cuando yo de pronto les invento un cuento o nos estamos inventando un cuento ellos sí, pero o sea, normalmente es cuando ellos están jugando libres que los observo.*

La profesora Lina precisa el concepto de juego como juego simbólico, relacionando el componente fantasioso que tiene esta actividad.

— *De pronto cuando salimos al bosque, ellos cogen las hojitas y los palitos y empiezan a trabajar que son pintoras, que trabajan en una peluquería, que están en una fiesta, en un cumpleaños, es como lo que más hacen.*

Inés opina que los pequeños y las pequeñas pueden tener conciencia de cuando están en una actividad libre o dirigida. Esto se desprende de una didáctica que permite a los infantes actuar con autonomía y libertad. Define una actividad libre cuando no interviene la docente en ella, sea que se lleve a cabo en el aula o en los lugares de recreo.

—En todas las actividades donde uno no interviene, no es que sean diferentes a las que yo hago en el salón sino que uno no interviene.

—Yo trabajo mucho dejándolos libres a ellos a ratos. Entonces por eso los veo tanto en actividades donde ellos son espontáneos. No soy dirigiendo todo el tiempo, yo los dejo. Entonces, digamos para mí ellos escogen colores, escogen el dibujo, escogen todo, yo les doy muchas opciones de que ellos sean. Entonces tal vez por eso yo no veo tanta actividad como tan diferente; supongamos lotería, ellos ya juegan solos y ellos se dirigen, ellos organizan, ellos todo. Yo trato de que ellos sean muy autónomos desde chiquitos.

—Ellos entienden muy claro cuando estamos en una actividad dirigida y cuando es tiempo para ellos, porque ellos ven que uno no interviene, entonces, ellos actúan libremente. Y supongamos en el dibujo, si es dirigido perfecto y sino, también, ellos entienden.

Carolina y Juliana mencionaron en menor grado al dibujo libre, como ejercicio gráfico donde pueden ser fantasiosos. Da a entender que es distinto al dibujo como actividad programada.

—Ah si, cuando están dibujando si, eso es lo único como en el aula de clase, como en el trabajo de dibujo libre, pero es dibujo libre también.

—También, son muy fantasiosos, cuando es dibujo libre si, son muy fantasiosos porque les gusta crear cosas, o poner nombres, o aventuras, o que los dinosaurios y conversan y saben términos, es como en el momento más que todo libre que hacen eso.

### **3.3. El palo es un loro**

#### **El juego y la descripción de escenas fantásticas**

El juego es reconocido por las docentes como el área que establece una conexión directa con la fantasía. Las temáticas de los juegos motivan a la creación de personajes, de historias e imitaciones de los medios audiovisuales. No se evidencia en sus respuestas que se

sumerjan a profundidad en las dinámicas lúdicas para sentir como los infantes enlazan la fantasía a las acciones de juego, como se asocia el pensamiento lógico con el fantástico para desplegar creatividad imaginativa y, cómo esto puede interactuar con los procesos pedagógicos.

Llevé atenta nota de las imágenes fantásticas que hicieran las profesoras sobre sus experiencias personales y de las narraciones o ejemplos de hechos que ellas consideraran fantásticos en los infantes. Buscaba comprobar en vivo que tan sensibles son las maestras a los relatos orales o a otros lenguajes de la ensoñación o la imaginación. Qué metáforas aportan a sus vidas otras visiones. Una interpretación poética de las acciones pedagógicas. Estas descripciones fueron pocas. Transcribo las recogidas en el estudio.

*—Ellos mismos son los que crean las mismas actividades, ellos convierten un palito en un caballo, ellos convierten un palito en una pesca.*

De Antonia la profesora nos contó que la niña comunica oralmente sucesos del pasado, de su entorno.

*—Con lo que tiene a su alrededor, esta pensando como...o compartiendo dentro de esas cosas, lo de la casa, lo de la familia, lo que puede observar en la televisión, lo que hizo en otras partes, lo que ella pensó solita.*

Cuando su compartir lo hacía fuera de contexto parecía que hablaba con un personaje imaginario.

*— “Si Sofi<sup>130</sup> me pega, yo le digo Sofi, no me pegue. Yo le regalé un brillo a Sofi y me quedé con dos brillos para mí. Es que Sofi quería un brillo”.*

---

<sup>130</sup> Sofi es la hermana mayor

Antonia cambiaba su nombre constantemente. Era un acto que rompía la monotonía en la clase. Ciertos niños la imitaban. Se le llamaba por el nombre y no respondía porque ese día amanecía con otro. La profesora a veces dudaba en llamarla o esperaba con expectativa sus respuestas.

— *¿Cómo te llamas hoy?*

— *Antonia.*

— *¿Y después qué otro nombre tenías... tan lindo?*

— *Claudia Rodríguez.*

— *¿Tú te llamabas Claudia? ¿Por qué ya no? Muy lindo ese nombre.*

— *Pero ya ahorita me voy a cambiar de nombre de Claudia.*

— *¿Cuál te vas a poner?*

— *Claudia otra vez.*

— *¿Por qué te gusta ese nombre?*

— *Ahhh, porque sí.*

Reconocer episodios fantásticos es detenerse en lo que las niñas y los niños piensan, dicen y hacen. Una docente nombró estas imágenes.

— *Un caso con una niña, Debi. Un día cogió unos palos y a ellas se les tiene prohibido jugar con palos. Pero la niña refutó diciendo que los palos eran unos loros y los iba a llevar a su casa. Y lo cargó como si fuera un loro, lo puso en la ventana del salón y se lo llevó a su casa.*

Las profesoras reconocen y se comprometen con eventos simbólicos. Los niños ponen en escena actos figurativos con

despreocupado desparpajo, contradiciendo nuestros pensamientos racionales. Se amplía la significación de los objetos y los sucesos al tener más de una acepción, designación. Es sentir por parte de las docentes en la experiencia misma el significado de los hechos fantásticos y del componente simbólico que posibilita la imaginación. Es un como sí, que es la esencia del juego simbólico, que es sí.

*—Está haciendo como un helicóptero, o está haciendo como la moto súper vacanísima que él dice, o está en la retroexcavadora... Está imitando todo lo que está pensando, todo lo que pudo haber visto antes.*

*—Yo intento compartir con ellos, yo me meto y también soy pintora, y también me pintan las uñas, y también me peinan y también nos sentamos y jugamos. Comparto con ellos.*

Una idea fija puede permanecer en los distintos espacios y tiempos de la cotidianidad escolar. Las ideas o temas fijos coadyuvan a los procesos cognitivos cuando los infantes se apoyan en ellas para desarrollar múltiples actividades y transformaciones<sup>131</sup>.

*—Ella sabe que monto a Toñita en el caballo, ella sabe que se fue a pintar en el caballo, todo lo asocia con el caballo. Es como un sueño, una fantasía que todo el tiempo quiere tener un caballo*

*—Por ejemplo ahora el tema es los dinosaurios, los dinosaurios, entonces ellos se los inventan, se los imaginan y los ponen cosas y cachos y patas y yo no se cuantos dedos, bueno, les encanta, ahora por ejemplo, el tema son los dinosaurios y están metidos en eso, como en ese cuento, en el de los dinosaurios.*

Aunque los niños y las niñas comparten la mayoría de las situaciones académicas, las docentes observan como en los juegos libres la tendencia es a estar separados. Esta división la establece el

---

<sup>131</sup> “En el caso de la mayoría de ellos, estos motivos e ideas recurrentes no representan una fijación sino un terreno familiar en el que se pueden explorar con facilidad diversas variaciones, agregados de nuevos detalles y combinaciones novedosas”. Gardner, Howard, 1993, Pág, 140-141.

prototipo de juego que ellos realizan, por lo general influenciado por los medios audiovisuales: la televisión, los dibujos animados, revistas infantiles y mensajes publicitarios. Los hombrecitos más dados a los juegos de fuerza y aventuras y las niñas a los juegos que reproducen el hogar, la moda, lo asociado a ternura. Los roles estereotipados que impone la cultura.

*—Ellos son en su círculo y son como ellos mismos peleando, ellos mismos eh... eso.*

*—Ah, por eso, por ejemplo las niñas, son más suavitas, además en el grupo ya están divididos, vos ves las niñas jugando solas y los niños jugando solos.*

Cuando comparten es más factible que las niñas se integren a los juegos de los niños que ellos a los de ellas.

*—Sí, de pronto Sofia se mete mucho a jugar con ellos y le fascina y habla de los dinosaurios, pero...las demás son como más delicadas.*

*—En general si hay juego en conjunto pero juegan a raticos. Es que uno nota las mismas actividades, en los niños juegos donde haya movimiento, pero son las mismas que uno hace en el salón, donde haya movimiento, donde haya brusquedad, hay una fantasía general, pero la fantasía de los niños es mas de tipo muñecos, de tipo... y en las niñas, yo veo mas es como el rol de mujer, de mamá, de mamacita.*

La actividad lúdica es la actividad nombrada como la forma más directa a través de la cual los infantes pueden manifestar sus fantasías e incidir en las labores académicas y cotidianas del preescolar.

### **3.4. Muñequitas y dinosaurios**

#### **Género**

Un elemento básico de la identidad individual es el género<sup>132</sup>. La identidad son las representaciones de sí elaboradas a lo largo de una vida mediante las cuales el sujeto se reconoce a así mismo y es reconocido por los demás. La identidad surge en la niñez como la sumatoria de las identificaciones fragmentarias.

La infancia es atravesada, mirada y controlada a partir de los otros, en tanto hombres y mujeres que responden a lo socialmente aceptado como género. El ser es llevado a integrar los imaginarios sociales de ser hombre o ser mujer en la construcción de una identidad sexuada.

El proceso de socialización es la forma de reproducción e introyección de los estereotipos sexuales de una cultura. Este es entendido como el conjunto de acciones, mensajes, mandatos, significados, premios, castigos, estimulaciones, etc. que se van transmitiendo en la vida cotidiana desde el nacimiento de cualquier persona.

Las profesoras construyen representaciones de sus alumnos y alumnas respecto de su género. Las representaciones son un tipo de conocimiento social que se caracteriza por su forma implícita. El acto de clasificación de género que realiza el y la docente deja huellas y es eficaz como mecanismo de control en la medida en que permanece 'oculto'.

---

<sup>132</sup> Imaginería de género. En: Edugénero. No. 2. Universidad Central. Bogotá. 2003.

Las pedagogas no expresan una actitud crítica. Tampoco realizan en sus programas y en su cotidianidad educativa propuestas que confronten los estereotipos de género y las situaciones discriminatorias.

A excepción de dos profesoras, todas manifestaron que hay una diferencia marcada entre la fantasía de los niños y de las niñas y este rasgo se reflejaba en el juego. La oposición es observada en los contenidos de las fantasías que dan sentido a los comportamientos que asumen los pequeños y las pequeñas. El tipo de aventuras, de historias jugadas por los niños son elevadas, en cambio, las niñas están en una categoría baja, sus historias son más hogareñas y suaves, según algunas profesoras.

*—En el juego, uno ve la fantasía de los niños, de pronto, de mostrar fuerza, de mostrar poder, de querer ser grandes, de querer mostrar su poder, su... ¿Me entiendes? Y la de las niñas es más de conversar, de hablar, como de disfrutar, pues en esa parte veo como la diferencia. Pues en el juego, estamos hablando del juego, ¿cierto?*

*—Las niñas... son como más delicadas, les gusta más como leer cuentos, mírelas allá están, leyendo cuentos, ellas crean más como por el lado de los cuentos, de la mamá, del papá, de la finca, de que fuimos a la finca. Los niños, son más como de crear aventuras como más elevadas, las niñas no tanto, una que otra, por ahí una o dos, las demás son más aparte; los niños siempre son corriendo y las niñas son más calmaditas.*

Dan a entender que los niños son más imaginativos por el tipo de actividad, recia, movimiento, audacia, que los lleva a sobresalir por encima de las niñas.

Las siguientes afirmaciones se refieren a las niñas. Ellas son más “*centraditas*”. Ven un determinado tipo de programas y asumen unos comportamientos nada escabrosos, ni agitados, comparados con los de los niños. Como si las niñas hicieran referencia a cosas más reales, a lo tangible, a lo práctico.

*—Mire que ellas si retoman lo de “Barney” van a retomar es como lo más lindo, lo del baile, lo de las canciones, el maquillaje. Las niñas son mas tiernas y como mas centradas en su puesto.*

Las niñas son más “suavecitas”, siguen las pautas y roles tradicionales de la familia:

*—Entonces las niñas son del muñequito, la de la cocinita, de la casita, la de la mamacita, la de, bueno, juguetos más calmados, de juego de roles.*

*—Imitan más a la abuela, a la mamá, incluso a la empleada.*

*—Y en las niñas, yo veo más es como el rol de mujer, de mamá, de mamacita.*

Las profesoras le dan un valor a la fantasía como exaltación del heroísmo unida a la idea de fortaleza y sagacidad masculina. *—lo de los héroes y todo eso.* Los niños son más de imitar lo que ven, de los amigos, de la televisión, de los muñecos. Esto desemboca en acciones que reflejan el rol del varón como fuerte. *—Porque en realidad los hombres son como más audaces como se dice,* y se manifiesta en que los niños, *—son más arriesgados, más abiertos.*

Unas Docentes consideran que son más fantasiosos los niños porque ellos son más de lo que ven en la televisión, pasan más cantidad de tiempo ante el aparato y recrean historias. Las niñas son del juguetito. *—Y los niños si ven, ellos tratan como de mirar más.* Como si ante el hecho de ver tuvieran otro tipo de capacidad para la comprensión y el interés que difiere con la de las niñas.

*—Yo pienso que en los niños, son como más fantasiosos, les gusta más crear cosas, hablar de dinosaurios, pues, en general son más, si, los niños son más fantasiosos.*

—Para mí, en los niños, ¿Por qué?, no sé. De pronto por que ellos son como más... no sé, ¿por qué será? A ver, las fantasías de ellos son más como de.....como más de temas que a ellos como que les interesan de pronto en la televisión, ellos como que ven mas televisión... Los niños si ven, y a partir de eso ellos arman sus historias.

—De pronto en los niños, viniéndolo a mirar como desde la parte de los niños. Los niños son como más fantasiosos, porque ellos son, como te lo había dicho la otra vez en la reunión, ellos tratan como de mirar más, por ejemplo, la televisión; o imitar, por ejemplo, más al papá, los movimientos más bruscos, a imitar los juegos. Las niñas somos como más delicadas, más contraditas, en nosotros mismas, desde pequeñas, hasta yo pienso que hasta adultas también. Es decir más contraditas, más maduras las niñas y ser más maduras es como entender las cosas desde un punto de vista más lógico, más real. Percibimos todo más fácil, hacemos todo con más curia, más inteligencia.

Para las siguientes profesoras en ambos sexos se expresa la fantasía por igual, pero otra docente se inclina más a las niñas, las siente más expresivas. Al hacer la descripción de los eventos fantásticos de ellas se limita a manejar el esquema o rol tradicional asignado a la mujer.

—Lo que pasa es que las niñas tienden a ser más expresivas. Las niñas son siempre como te dije anteriormente, que la peluquería, que la fiesta, que las uñas, que la tortica, la cocina, la comida.

Las expresiones de los niños las encuentra poco fantásticas por el tipo de temáticas que abordan.

—Ellos son en su círculo y son como ellos mismos peleando, ellos mismos eh... eso, es que yo los niños poco, poco encuentro esas expresiones fantásticas.

No se ven diferencias innatas entre las fantasías de los chicos y las chicas. Observa que es el rol de género que transmite la cultura.

*—En los dos, yo creo que eso es la imaginación de cada uno, pues, para mí no tiene ninguna diferencia el sexo. Que son diferentes muchas veces las fantasías por la misma cultura y esta sociedad, que la niña tiene que ser linda, reina, modelo, el niño fuerte, varón, entonces yo creo que hay diferencias de fantasías pero son igual de fantasiosos los dos, sí, para mí sí. Los niños son más supongamos de moverse, de fuerzas físicas, la brusquedad, el valiente. Las de las niñas son más en el dibujo, en la bailarina, en la modelo, la suave, la mamá, o la amiga que va al mercado, o la abuela, roles totalmente distintos.*

### **3.5 Tener mundo propio**

#### **Acercamientos pedagógicos**

En este apartado aproximo la fantasía a los procesos pedagógicos a través de la visión de las profesoras. Examinó cuáles son sus apreciaciones y en qué formas las integran a los currículos y a las didácticas. Qué aportes recogen de los fenómenos de lo fantástico que puedan posibilitar invención de historias, creatividad o estimular ambientes de enseñanza.

El análisis no arroja una conciencia conceptual entre la fantasía y sus actividades educativas. Observemos inicialmente qué importancia dan las educadoras a las expresiones fantásticas y qué componentes pedagógicos desprenden al relacionarlas con los programas académicos. Para ellas la fantasía es puerta de escape para salirse de la realidad; llegar a un sueño, a otro mundo. A un universo propio en el cual el ser puede refugiarse, explayarse a voluntad, cosa que no puede hacer afuera. Es la esperanza para tejer un anhelo. La Fantasía se reduce a un deseo instrumentalista por lograr.

Se reconoce por las docentes la importancia de la fantasía para el niño y la niña en los procesos pedagógicos de una manera muy

general, sin atreverse a profundizar en las interacciones que ella posibilita como puente entre el pensamiento interior de los infantes, con el afuera y con los procesos de aprendizaje. No se irradia en acciones, en construcciones o elementos que den sentido a una clase de manera imaginativa, creativa. He aquí una muestra.

—*Vital, pues importantísima, porque la fantasía para mí es algo que esta con la persona: ¿Me entendés? Que está con el ser, como con la persona... A ver, que esta con uno, me parece... ¡rico! Sea que se vuelva realidad.*

—*Porque permite soñar, ¿no?, crear cosas, soñar, salirse como del mundo, a mí me encanta soñar.*

—*Porque le ayuda a uno a tener mundo propio, digo yo. En la fantasía uno puede irse en lo que quiera, la mente de uno, lo que es importante para uno, solo piensa, en eso se ve y ahí se basa, tal vez para hacer muchas cosas reales, la lleva a hacer positivamente, teniendo una fantasía, teniendo una imaginación de que algo va a... así nunca llegue, pero es como una esperanza que uno puede guardar, y me parece importantísimo.*

—*¿Por qué será importante? Por que se sale uno de la realidad, y a veces le gusta como crear otro mundo en el uno no... pues algo como maravilloso para uno. ¿No?, pienso yo.*

—*Si estamos rodeadas de eso, si el mundo de las personas, incluso de cualquier edad es eso, es fantasía, yo quiero esto, cuándo será esto. Pues yo pienso que todo el mundo de una personita esta rodeado de fantasía, de sueños de anhelos y eso es importante.*

—*A ver, porque es como, es, dejar volar la imaginación y dejar que ellos se creen un mundo, pero igual tampoco se aparten de la realidad. No es dejarlos que se queden ahí, no, sino es dejarlos que ellos creen y que se imaginen cosas, pero igual, o sea, igual ellos crean esas cosas pero a partir de lo que ellos viven, o sea, ellos si crean una fantasía pero tienen muy mezcladas las vivencias de ellos y la realidad.*

Para otras maestras la fantasía es importante desde un punto de vista de su desarrollo cognitivo y emocional. Pero siempre y cuando el adulto no coarte estas expresiones.

*—Porque permite que el niño desarrolle como su intelectualidad y pueda expresar libremente sus sentimientos, tener un constante desarrollo y alcanzar las metas que desde que uno está en esta edad, de cuatro años empieza ya y quiero ser y voy a ser y me gusta ser, y a tomar esas figuras representativas.*

*—Eso puede ser muy independiente de la forma como nosotros los adultos lo tomemos, que si somos adultos cortantes, si somos adultos duros con ellos, me imagino que eso debe repercutir a lo mejor negativamente, mientras que si estamos ahí con ellos en su constante proceso, puede repercutir positivamente.*

Al reconocer lo fantástico como una facultad que está presente en el pensamiento permanente del infante y del adulto, es posible intuir como influye en el desarrollo del ser, como puede convertirse en una vía, en un instrumento, en una herramienta para el autoconocimiento o reconocimiento del otro.

*—A ver, yo pienso que eso les sirve para enfrentarse a la vida más adelante. Porque como ellos no... o sea, lo que yo he visto, por ejemplo, en los míos, no se salen tanto de la realidad, o sea, si crean sus fantasías pero están muy metidos en la realidad. Eso les va a ayudar a ellos a enfrentar problemas y a enfrentar situaciones de pronto un poquito difíciles, o sea, sin estar pues que digan, no este loco pues se salio y esta inventando... no. Pienso que les va ayudar a enfrentarse como más adelante a las situaciones difíciles que se les van a presentar.*

Otras profesoras optan por un ostracismo pedagógico. Ósea que desvinculan las relaciones educativas y académicas con la fantasía. Parten de que no hay una manera particular de motivarla. Es inmanente. No requiere estrategias para cultivarla. No es necesario crearlas. Se dan más por el hecho de ser niños y niñas que por

condicionamientos del salón de clase. Es connatural al ser humano y estará ahí por siempre. En el sentido de que la fantasía es universal y está en todos los seres, no es necesario incentivarla y no se necesitan condiciones especiales. Es una opinión que no contribuye a fundar ambientes y estímulos sensibles de aprendizaje a partir de la creatividad imaginaria.

*—Es que yo digo que eso no se enseña.*

*—No se requiere de nada, si yo estoy solita puedo ser fantasiosa, si estoy acompañada puedo ser fantasiosa, si quiero puedo compartir mis fantasías, eso es muy personal, muy individual.*

*—Yo creo que ninguna. ¿No? ¿O será ser pequeño o qué, será ser niño? Yo creo que no... o como te decía de pronto ser niño, porque los niños sueñan más, me imagino, crean otros mundos y uno como adulto ya no tanto, pues hay unos que son más soñadores, otros ya de pronto no.*

*—No. Yo pienso que como seres humanos eso siempre esta ahí, eso se ha desarrollado con nosotros y durante mucho tiempo, pues, esto de fantasía siempre ha existido.*

*—Yo pienso que no. Tenemos nuestra fantasía a determinado nivel, al igual los niños que se les estimula ciertas cosas más. Pero todos tenemos fantasías, así como tenemos imaginación, como una cosa natural en cada uno.*

*—Nada, estar uno vivo y sentir, si tu sientes y estas viva con los pies y donde estas, no necesitas nada, ni ambiente, ni espacio, ni de pronto cosas que te motiven, simplemente el querer, el querer tener tus fantasías y de pronto querer hacerlas realidad, de pronto hay unas que si y unas que no, pero el mero hecho de tu sentir y estar en este mundo, con eso tienes para tener tus fantasías.*

*—Nada, yo pienso que...no, viéndolo desde diferentes puntos de vista, si yo estoy sola, yo soy fantasiosa a mi modo, en mi vida, en pensar en mis cosas; si estoy con otra persona, en compartirlas con la otra.*

En última instancia, para algunas docentes, las vivencias fantásticas dependerán del *carácter, del temperamento* y de la forma como el medio pueda ser asumido por el ser. Condiciones favorables o problemáticas en los ambientes educativos pueden ser elementos motivantes de creaciones fantasiosas.

*—Y a unos les puede influir estimularlos mucho, a otros el hecho de quedarse solos, sentirse afectivamente aislados o tener demasiado afecto. Es que no se puede generalizar, digo yo, esas cosas no se pueden generalizar. En ti una cosa influye de una manera y en mí totalmente diferente.*

*—No. Yo creo que eso depende más del temperamento, supongamos, hay niños solos que por estar solos desarrollan la fantasía, hay niños que están muy estimulados y por estar muy estimulados desarrollan. Yo creo que es que eso varía, uno no puede generalizar nada con los seres humanos. Hay unos niños que tú le das un cuento y se da la fantasía, hay otros que se quedan. Pues hay diferentes cosas que pueden motivar a los niños, por eso lo difícil de uno saber quién es y quién no es, el que la expresa, el que no la expresa, todo eso. Yo no creo que haya algo determinado para que una persona sea fantasiosa.*

En el otro extremo, todas las actividades posibilitan la motivación de la fantasía. Lo preocupante de esta postura es que no incentiva a las docentes para instrumentalizar didácticas, para enriquecer creativamente los currículos. No permite una aproximación a la individualidad del niño o la niña a partir de las inclinaciones, preferencias o identificaciones de ellos con una u otra actividad.

*—Todas, todas... Para mí todas las actividades dan como pie a eso... incitan.*

Una forma de motivar la fantasía como elemento pedagógico en clase es procurarles libertad y autonomía para que las imaginaciones tomen naturalmente su espacio en el niño y la niña. La actitud que asume una profesora es dejarlos ser y observarlos. Otra dice que su intervención pedagógica es dejarlos volar. ¿Hasta dónde? ¿En qué otra

ave acompañan ese vuelo? ¿En la historia de la educación hemos sido consecuentes con las palabras dejar en libertad, dejar ser? Algunas insisten en advertir que esa libertad no debería salirse de la realidad. ¿Por qué cuando se hace referencia a esa libertad en los infantes la enmarcamos dentro de ciertos límites?

*—Es importante que no haya como algo que los cohiba, no, hay que dejarlos volar, es lo más importante, dejarlos volar, que sean ellos, ahí es donde realmente uno ve el niño fantasioso.*

*—Que haya mucha libertad, o sea, que haya libertad, que haya autonomía, que los dejen ser a ellos como son, y siendo ellos como son, pueden crear sus fantasías y sus cosas, sin salirse tan de la realidad.*

*—Yo los dejo, o me gusta como hacerme por detrás haber que están hablando, o que se inventaron, o que nombre le pusieron al dinosaurio, se saben todos los nombres de los dinosaurios.*

Otras profesoras establecen una relación pedagógica con los actos fantásticos compartiendo con ellos y siendo participes activas de sus historias. No es simplemente dejarlos ser sino interaccionar con ellos motivados por la temática fantástica del juego. Hay una conciencia pedagógica de que esa libertad entregada les posibilita más la creatividad y la expresión sin limitarse exclusivamente al juego dirigido.

*—De pronto contándoles historias o por ejemplo cuando por ejemplo nos disfrazamos, o hacemos actividades, si, como igual con ellos pues soñando o haciendo cosas, o colocándonos nombres, o también me les invento que soy una bruja, si yo les digo mucho, “soy una bruja, me los voy a comer”, o en los cuentos uno también como que se va, se eleva, crea cosas con ellos, de pronto así.*

*—Los dejo, los dejo que les fluyan, que ellos mismos sean los que exploren ellos solitos, que ellos mismos compartan las actividades o la imitación o lo que quieran hacer en el momento, que ellos mismos se desenvuelvan y solucionen sus problemas o sus cosas.*

*—Mucho, los pongo a volar, a volar con la imaginación, en la música, que vuelen que se conviertan en animales, en cosas imaginarias, paseos imaginarios, en sentir, en vivir la música, en crear cosas nuevas en el momento en que estemos trabajando con algo; por decir en ponerles una canción y dejarlos que ellos expresen, creen, y hagan lo que quieran con esa canción o con algo, o simplemente no ponerles nada, simplemente lo que cada uno quiera hacer y realizar en el momento. Es importante que no haya como algo que los cohíba, no, hay que dejarlos volar.*

El ambiente y la situación socioeconómica pueden influir negativamente para los niños de estrato bajo. ¿Si partimos de la convicción que todos los infantes, sin distinción de clase, son fantasiosos, qué puede marcar la diferencia? ¿La profesora hace esta afirmación refiriéndose a la posibilidad de que las niñas y los niños cuenten con los recursos, los medios espirituales y materiales para dejar volar sus sueños?

*—Estos niños que son de clase alta, me imagino que, pues están sin tantos problemas o no ven tantas cosas como los niños de clase baja que les toca vivir muchas cosas tristes. Eso si puede influir, que de pronto los más de clase baja, de pronto son más ¿cómo se dice?, mas reprimidos, o ya más aburridos.*

La fantasía como estrategia para apoyar y desplegar procesos formativos es reconocida por las educadoras con exclusividad en las dinámicas del juego. Es el puente entre la imaginación y la educación. Este recoge lo que ven en la televisión y lo leído en los cuentos. En el juego detectan que temáticas fantasiosas tocan y traen de sus casas, de los programas vistos. En este espacio es donde se realizan los intercambios y las intervenciones más frecuentes de las profesoras para reconocer e incentivar la fantasía, para instrumentalizarla en el aula de clase, en su cotidianidad escolar. Solo hay menciones tangenciales a como se articula con los currículos y programas. La fantasía aparece

más como actitud de juego que como una capacidad que pueda ponerse al servicio del hecho educativo y de la formación humana.

*—Pues a ver, jugando con ellos, y observándolos mucho.*

*—A veces me meto en el juego con ellos, a veces me meto en el cuento con ellos, a veces, otras veces me gusta observarlos porque, o sea, se expresan de otra forma muy diferente, manejan un vocabulario diferente; igual los dejo, a veces me meto, pero me meto a jugar con ellos, pues en el mismo juego*

En la medida en que las educadoras se empapan de imágenes es como empiezan a descubrir que se crean constantemente situaciones novedosas. Y las chicas y los chicos van introduciendo a sus maestras en sus territorios, cuando se dejan ir. Entonces tienen que descalzarse, meterse en la piscina de pelotas, sentirse como niñas o niños, se inventan nombres, se comunican con palabras de otra lengua, se imaginan que son científicas o astronautas.

*—Seguirles la corriente, o sea, si yo veo que un niño está siendo fantasioso, o pues, como te decía, yo me le acerco, yo empiezo a jugar con ellos, yo me comparo como si fuera otro niño, con tal de hacerlo sentir bien, de que este feliz, de que en ese momentito se sienta alguien, ahí, sí.*

A la pregunta si la imaginación o la fantasía intervenían o interferían en sus clases respondieron.

*—No, para nada, solamente cuando estamos jugando libremente en el jardín.*

*—Pues haber, a mí me parece la fantasía no interfiere en las clases, por que ellos lo hacen como en el momento del juego libre, pues, en general todas las actividades son muy dirigidas, entonces es como en el momento del juego libre.*

*—No, para nada, no interfieren para nada, ellos, o sea, ellos saben en que momento pues como que estamos en lo que estamos, no, no interfirieren para nada.*

Para otras es una intervención que posibilita encontrar la creatividad.

*—Porque pienso que, eso es una manera de ellos desarrollar su creatividad y de expresarse.*

*—Si claro, si todo el tiempo es creando uno cosas.*

Los textos de preescolar, llamados por lo general fichas de aprestamiento, no las siguen por no motivar la creatividad. En algunas instituciones son más dadas a elaborarlas de acuerdo a las necesidades de los niños y las niñas.

*—Es que todo viene muy hecho, ya está ahí.*

*—No, inclusive hablemos de algo más... por ejemplo las fichas. Para nosotros es más importante hacer fichas libres, más de ellos, de la imaginación, de la creatividad de ellos, de lo que quieran plasmar ahí, que coger un libro y sacar fichas de ahí. Es como coartarles ahí.*

*—Porque ya vienen como muy ahí, me entendés. Por ejemplo la ficha ya viene muy hecha. Entonces para nosotros es más importante que ellos hagan, que ellos creen, que ellos inventen y que ellos pongan a volar su imaginación en eso. Y son más libres, para ellos es mucho más libre.*

### **3.6. Transformándose**

#### **Niñas y niños fantasiosos**

Presento a las niñas y los niños señalados por las profesoras como fantasiosos. Los motivos para nombrarlos parten de distintos criterios, muy amplios, que evidencian la poca profundidad conceptual que se tiene de lo fantástico e imaginario. Paso a continuación ilustrarlos.

Un concepto común es que todos los niños y las niñas de un salón de clase son fantasiosos, no hay diferencias, por lo que no se señala a alguien en particular. Esta aseveración que en principio es cierta entra en contradicciones al momento de considerar las alumnas o los alumnos que en el aula se distinguen por algún rasgo particular.

*—He estado como muy a la expectativa y muy de observar y de mirar, y yo me pongo a ver y yo digo, no, es que todos, es que no hay un niño que no, todos, es que mira a Esteban, él es muy callado. Pero para mí Esteban es fantasioso, inclusive puede ser mucho más de que uno, que exprese las cosas más. Todos, todos, todos, todos, son niños supremamente fantasiosos, vuelan, para mí todos.*

*—Para mí todos, para mí cada niño es un mundo como tal tiene cada uno sus fantasías, hay niños mucho más expresivos, otros más reservados, pero todos para mí.*

*—Todo el grupo, les regalo todo el grupo, pues es que uno, ahí es muy complicado, es que es muy complicado sacar uno.*

Otras educadoras formularon la existencia de diferencias por las que ciertas niñas y niños se reconocían por sus acciones fantasiosas. Los criterios de selección parten de disímiles concepciones que asocian al término fantasía. Veamos:

Antonia es más fantasiosa que sus amiguitos porque se interesa por lo nuevo que se enseña y comparte sus vivencias que trae fuera del preescolar.

*—Antonia todo el tiempo, a pesar de que ella tiene la atención como aquí en lo del preescolar, se interesa por aprender las cosas nuevas que acá hace con los niños, con nosotras como profesoras, con lo que tiene a su alrededor, lo que está pensando.*

En el caso de Luís la educadora lo designa por la imitación, la cual liga a la acción. La imaginación le da animismo a los objetos transformándose en ellos.

— *¿Luís? Porque todo el tiempo es imitando, imitando...no. Piensa e imita todo el tiempo las cosas que piensa, en cualquier momento, vos observas a Luís y está haciendo como un helicóptero... Está imitando todo lo que esta pensando, todo lo que pudo haber visto antes.*

Una idea fija. Sea porque responde compensatoriamente a un objeto ausente o por algún elemento que esté de moda a nivel colectivo.

—*Aurora, aunque no es tan fantasiosa, pero su fantasía por más cosas que de pronto tenga, ella siempre tiene en su fantasía, o en sus cosas, el caballo.*

—*Por ejemplo eh, Esteban, le encanta hacer dinosaurios, y él se los inventa, a todos, ahora el tema es los dinosaurios.*

Reconocen ser más fantasiosos porque comunican lo que les sucede, conversan sobre ello o lo representan gráficamente.

—*Si, si, por que hablan mucho mejor, son los que se expresan mucho mejor, o sea, sin decir que los otros que son más callados no tengan, pero si son los que expresan más, ellos cuatro, igual en los dibujos, en los dibujos también.*

Creatividad y liderazgo. Expresividad como rasgo distintivo de la fantasía.

—*Como muy creativos, por ejemplo, Esteban y Nicolás. Ellos se meten en unos mundos y dirigen mucho las actividades de los otros. Son como muy lideres, entonces dirigen al grupo, de pronto veo eso, que son como más líderes, mas expresivos, mas soñadores pienso yo, salen con cosas mas originales si, Esteban y Nicolás.*

Señaladas dos niñas por su expresividad gráfica, que reflejan más su comportamiento autónomo e independiente.

*—María me parece que es una niña como que... no sé hasta que punto será fantasía, pero ella nos observa e imita pero como dentro de lo suyo. ¿Si me entendés? Uno como que la mira y siempre esta en lo mismo... Es como en esa fantasía de que el día de mañana ella pueda mandar, arreglar, hacer, cuando esta pintando ella es una gran pintora y nadie le puede dañar sus dibujos, o sea, eso en parte para mi, es fantasía. Bueno, y Bárbara es como por él mismo estilo, aunque Bárbara de pronto es una niña más... pasiva, pero es también, me refleja lo mismo, dentro de los dibujos, Bárbara es todo, esa niña es la familia, los amiguitos, los profesores. Todo, todo lo que a ella la rodea, ella lo pinta y es lindo.*

En el caso de Samuel es por calladito:

*— ¿Por qué Samuel?...no, no tengo como algo como fijo, o sea, lo que si sé es que...haber Samuel es un constante, él a veces se queda calladito y él empieza, y él se va y él empieza a jugar con las manos, o sea, yo no sé hasta que punto es fantasía, él se va, o sea, estamos en alguna actividad, cualquiera, a veces cuando nos sentamos en el tablero, y él se sienta y asume esta posición, sentado con los brazos cruzados. Él se va y él empieza, como distraído, a jugar con las manos, como a bailar así, y uno es “Samuel, Samuel”, y no, o sea, no sé hasta que punto es fantasía o sea distracción, por eso medio me atrevería, porque se va y vuelve.*

### **3.7. También me monto en un columpio**

#### **Lo emocional**

En los conversatorios, entrevistas y exposiciones sobre la fantasía me encontraba con estas preguntas.

*— ¿Cuál es la edad en que se debe dejar pasar o en qué edad hay que dejar que la vivan? ¿En qué edad ya comienza a ser patológico? ¿A qué edad nos damos cuenta que no es una fantasía normal y está dañando su estructura?*

— *¿Las fantasías pueden llegar a ser patológicas?*

— *¿A qué edad el niño puede mirar ya las cosas de manera distinta?*

— *¿Este niño tiene cinco años, cree que es normal que el imagine y piense en estas cosas?*

¿Cómo establecer los límites entre el concepto de realidad y fantasía? Persiste la mirada sospechosa sobre la fantasía. Se piensa en un proceso lineal donde los niños y las niñas paulatinamente van madurando al tiempo que abandonan lentamente sus quimeras. A esta madurez contribuye la enseñanza impartida en el preescolar. Siempre está el temor de que el infante se zambulla en estados impredecibles soñando despierto. La moral, los valores, las normas alcanzan sólo unos metros adentro de 'la loca de la casa'. De ahí la necesidad permanente de el control al niño o a la niña que exhiben comportamientos sui generis. Algo tienen las y los callados, los hiperactivos, los soñadores, los elevados, los loquitos...

— *Pueden crear sus fantasías y sus cosas, sin salirse tan de la realidad, no es dejarlos que se queden ahí, no.*

Ensamblamos para la infancia un escenario ideal donde la fantasía se asocia a la felicidad, a la belleza, al bienestar, a la alegría, a un mundo embellecido, sin conflictos. Es el mismo mensaje que reproduce las lecturas infantiles, las actividades en clase, las ilustraciones, los actos cívicos, las recreaciones, los programas audiovisuales seleccionados para los pequeños y las pequeñas. Una escenografía fundada de acuerdo a lo que la modernidad define, cuida y educa como niñez, del paraíso de cristal que pretendemos montarle. La amenaza se cierne desde el pensamiento interior y el nivel de autonomía con el que se desenvuelve el infante. La mente puede funcionar no acorde a la normatividad pedagógica y cultural, seguir la contraria o

tomar caminos dispares. Se puede perder la identidad, el sentido de realidad, mirar la vida como un juego, la inmadurez, la esquizofrenia. ¿Cuál es el momento oportuno de dejar de fantasear y madurar hacia la vida? ¿Qué es lo normal? Al respecto transcribo la siguiente conversación entre las educadoras.

*M: —La fantasía es con más intensidad cuando está pequeño pero cuando va madurando y creciendo uno cambia.*

*L: — ¿Por qué? Uno puede aterrizar y poner los pies en la tierra, en la normalidad y conservar la fantasía.*

*F: — ¿La fantasía se podría transformar en realidad?*

*L: —No, muchas no.*

*G: —Pero ahí es donde viene la frustración de la persona, de pronto el vacío.*

*P: — ¿Entonces, según eso, la fantasía podría llegar a ser patológica, o sea, hacer daño? ¿Por qué?*

*M: —Si pierde la identidad. Si se sale de la realidad. Si el niño se cree todo es peligrosísimo.*

*L: —Ya eso sería esquizofrenia.*

*I: —Ahí, es donde yo me pregunto qué tanto es peligrosa para una persona. ¿Hasta que punto es conveniente la fantasía para el individuo y hasta dónde llega a perjudicar? ¿Hasta dónde es el límite para que sea benigna la fantasía o para sacarme de los límites de la realidad que estoy viviendo?*

*—Esos son los límites difíciles de manejar en una persona muy fantasiosa. Incluso hay niños que llegan a hacerse daño o mal físico y psicológico con la fantasía mientras otros disfrutan y es una forma de enriquecerse.*

*¿Será que hay otra opción para asumirla que no sea dualista?*

*—Depende, la fantasía, si es fantasía positiva puede influir positivamente y ayudarlo. Si es negativa le puede hacer daño,*

*porque una fantasía negativa generalmente causa temores, angustia; mientras que una positiva, alegría, seguridad... depende de la fantasía.*

El hecho de que cohabite esa tendencia, rumbo a parajes inhóspitos en las variables de la imaginación, no puede ser pretexto para el control y el adiestramiento educativo.

*L: —Lo importante en los niños: la fantasía no se les debe coartar. ¿De qué forma podemos nosotras intervenir sin coartar?*

*M: —Nosotras debemos saber cómo actuar, porque de pronto en la familia se les quita, los regañan. Yo no estoy de acuerdo con eso, en quitarles la fantasía a los niños con gritos.*

Vista como algo compensatorio. Prepara a los niños y las niñas para el futuro. O la profesora deleita un deseo que trae del pasado.

*—Pienso yo que les va ayudar a enfrentarse como mas adelante a las situaciones difíciles que se les van a presentar.*

*—Haber, es que esto es un problemita mío. Digamos que la niñez mía no fue como así, ¿cierto?, yo nunca tuve una guardería, nunca, no pues imagínate. Entonces me gusta reflejarla, ¿y como la reflejo?, jugando con ellos, entonces yo me descalzo y también monto en el columpio, entonces también voy, y los trabajos a veces me siento a hacerlos con ellos. Yo hago el mío, eso es...complicado, pero sin dejar a un lado que soy una persona que estoy a la responsabilidad de ellos, pero me meto.*

### **3.8. A las carreras**

#### **La edad**

En preescolar la edad marca la pauta de desarrollo del infante. Muchos de sus deberes se determinan o justifican por esta variable. Las profesoras se sitúan entre las personas mayores y acorde con este periodo de la vida se atribuyen madurez, conciencia o exceso de trabajo,

estrés, abandono de ensueños. Los niños y las niñas están en un proceso de vida, los ubican en la niñez.

La edad es visualizada en ascenso progresivo. Culturalmente hay una correspondencia entre ser sujeto en una determinada época, acorde con un comportamiento esperado. El infante es fantasioso, el adulto realista.

*—Por que es que uno tiene toda una vida y las etapas van pasando, pues yo digo, las etapas van pasando y uno va madurando y uno las cosas las va viendo desde un punto de vista más realista, mientras que los niños son mucho mas fantasiosos.*

La diferencia generacional no la denota sólo la edad sino la madurez.

*—Es de acuerdo a la madurez como de las cosas, por ejemplo, la madurez de cómo se esté en ese momento. Pero no pueden ser iguales las de nosotras a las de los niños.*

La fantasía tiene su mayor intensidad en la infancia y se pierde un poco, se conserva rastros en la edad adulta.

*—Hay como cierta intensidad cuando uno está más pequeño, o sea, tiene más intensidad la fantasía. Pero a medida que uno va creciendo y va viendo la realidad y lo que lo rodea, o sea, la fantasía va mermando la intensidad, igual no deja de existir.*

La edad si influye en los procesos de la fantasía. Al adulto no le queda tiempo por la dinámica que le impone la vida, de trabajo, de horarios exhaustivos, estrés. En cambio el niño y la niña tienen la facilidad para ello.

*—De pronto las personas mayores ya se encierran mucho como en el estrés, en la vida cotidiana. Entonces que trabajar,*

*trabajar, estudiar, estudiar, estudiar. Los horarios tan extensivos, todo, que no hay como tiempo ya de soñar, como a toda hora así a las carreras, y para la universidad, para el trabajo. Pues eso es lo que tal vez hace que uno ya no sueñe, ni tenga fantasías. En cambio de pronto ellos como son más pequeños están como en un mundo maravilloso.*

*—Uno...no le da ya tanto tiempo a la fantasía, uno tiene que estar solucionando cosas, resolviendo, el mismo trabajo, cosas reales.*

Observada desde un punto de vista del desarrollo infantil la edad impone un determinado tipo de fantasía de acuerdo a la época que atraviese el ser.

*—Un bebe se limita es como a mirarte a observarte y ellos poco a poco a medida que van viendo al adulto y todo, van aprendiendo y se van desarrollando, y van despertando cantidad de cosas. Mientras que el niño de cuatro y cinco años lógicamente que ya está más estimulado, mucho más desarrollado, mucho más despierto. Si puede haber más fantasía en un grande que en un bebe.*

*—Claro, claro, las fantasías de un niño son de acuerdo a sus intereses, las de un adolescente muchas veces son con el cantante, con el músico, de tipo sexual, de acuerdo a lo que uno va sintiendo y viviendo.*

La importancia de conocer las nociones sobre lo fantástico en las profesoras y la influencia que estas nociones tienen en las acciones pedagógicas que generan, sobre todo en el nivel preescolar y primaria, radica en que las docentes son el eje fundamental de la clase, ya que por lo general, permanecen todo el tiempo con sus estudiantes y no hay rotación de ellas entre las actividades y cursos programados. Tal como lo plantea Eisner, “el docente es el principal modelador de la forma de vida social compartida que experimentan los alumnos. La manera de brindar afecto, el modo específico de imponer límites, la

flexibilidad de que disponen los alumnos, la claridad con que se designan tareas, el ritmo y el clima de la jornada”<sup>133</sup>. No sólo su influencia es en aspectos emocionales sino que sus concepciones personales, informadas o no, que tienen sobre múltiples tópicos son determinantes en la forma como pueden relacionarse con los y las estudiantes en particular e influir en aprendizajes que no entran en la evaluación estandarizada del rendimiento de la escolaridad. Al tiempo estas nociones determinan en alto grado la manera como puedan interpretarse y orientar las percepciones de lo que ocurre en cada educando en particular o sobre los hechos en las aulas.

En los conversatorios con las profesoras se les preguntó sobre qué información y estudios académicos han realizado sobre la fantasía. Las respuestas fueron negativas y, en los casos afirmativos, se acercaban a ella a través de los análisis de la literatura infantil, con un enfoque fundamentalmente psicoanalítico. Esto permite verificar los alcances conceptuales que poseen las maestras sobre la temática al momento de evaluar los comportamientos de los infantes y para la inclusión de estos tópicos en la planificación curricular. No hay conciencia a profundidad, sus conocimientos son generalizaciones o abstracciones y no son asumidos como elementos básicos en el momento de la preparación de sus clases, ya sea porque les posibilite motivar la creatividad, para obtener una mayor comprensión de sus educandos o para el desarrollo simbólico o cognitivo.

Algunas docentes reconocen la existencia y la importancia de los fenómenos fantásticos, que allí existe un universo por explorar, con historias y experiencias comunicables. Para el común de las profesoras las fantasías en los infantes eran relevantes cuando se volvían anecdóticas, conflictuaban con presupuestos académicos, no permitían

---

<sup>133</sup> Eisner, Elliot, 2002, Pág. 271.

el normal desarrollo de las actividades, tenían un comportamiento excepcional o excedían los límites reconocidos de los juegos.

En la cotidianidad escolar podrían dividirse las actividades docentes en dos tipos: las que se realizan esperando de parte de los alumnos y las alumnas respuestas e incorporaciones predeterminadas porque se gobiernan por reglas estrictas, como el caso de las matemáticas, de las ciencias, y otras que posibilitan la expresión, el sello particular de cada infante, de las posibilidades de su imaginación, reservadas para la clase de arte o los juegos. Esta división, que en determinados momentos es válida observar, nos hace perder de una visión más holística de la fantasía y de la manera como se entrelaza con los procesos formativos y la vida cotidiana del preescolar.

Esta valoración de la fantasía va a depender de otros factores que no sean los estrictamente académicos. Eisner, en *La escuela que necesitamos*, nos recuerda que al interior de las instituciones los y las docentes tanto individual como colectivamente van creando un lenguaje de señales, de rutinas, de la manera como se apropian de los conceptos, de la manera como perciben su entorno, de la forma como creen que éste afecta a sus estudiantes, de su forma de entender el quehacer pedagógico, lo que va generando una especie de ‘cultura’ común al interior de la institución. “El modo de vida que los maestros comparten con los alumnos es complejo, y es preciso crear *modus vivendi* que permitan transiciones fluidas durante la jornada escolar”<sup>134</sup>. De ahí que podamos nombrar pedagógicas o como tareas de la enseñanza, actitudes o manifestaciones distintas del quehacer cotidiano escolar de las profesoras para la valoración de los infantes, no limitadas al simple

---

<sup>134</sup> *Ibíd.* Pág. 268.

hecho de dictar una materia, de seguir los lineamientos curriculares o para apreciar otro tipo de saberes y comportamientos.

La escuela debe formar para la individualidad no para la homogeneidad. Ser consecuente incluso con las diferencias genéticas y de desarrollo humano que poseen los niños y las niñas llevándolos a tener determinadas inclinaciones hacia uno u otro medio simbólico. “Creo, en rigor, que la escuela auténticamente buena aumenta las diferencias individuales, y no las disminuye. Un proceso genuino cultiva la idiosincrasia productiva, no homogeniza a los niños en formas estandarizadas<sup>135</sup>.”

---

<sup>135</sup> Ibid. Pág. 39.

## **SEGUNDA PARTE**

En este apartado detallo lo que comunican los infantes en sus relatos sobre sus vivencias en el plano de la representación fantástica. Estas vivencias les posibilitan, como sujetos, interactuar con los otros, con los objetos materiales, con los imaginarios y consigo mismos.

En esta muestra de relatos seleccioné conversaciones, entrevistas y transcripciones ocurridas en distintos escenarios y situaciones que abarcan diversas temáticas e involucran, igualmente, múltiples elementos para configurar el campo de lo fantástico. Las historias que siguen a continuación nos informan de pensamientos e impresiones del quehacer cotidiano de niñas y niños y de la forma como abordan su existencia.

En un solo relato pueden converger imbricaciones distintas de significado de las escenas fantásticas experimentadas por los niños y las niñas, las cuales se abren a múltiples interpretaciones analíticas sin pretender establecer límites conceptuales.

En su orden aparecen los capítulos: Daniel, un enlace referencial sobre el significado del relato, la oralidad y los sentidos y, por último, presento la voz de las niñas, historias fantásticas recogidas en el transporte escolar, a las cuales, para mantener su unidad y frescura narrativa, sólo hago un análisis final.

## 4. Daniel

*—Para mí, Daniel quedó rotulado el año pasado. ¡Lo llevamos para abajo! ¡Lo llevamos para abajo! No escuchaban las razones que él daba y él da razones muy válidas. Él no deja que uno lo regañe por regañarlo, sino... —un momento profe, espérame, déjame explicarte. ¿Qué hace uno? Escuchar. Mientras el año pasado: ¡Para abajo! ¡Para abajo!*

Abajo, en el primer piso del preescolar, quedan las oficinas de la dirección y la coordinación académica. Cuando un pequeño o una pequeña son reincidentes por su mal comportamiento o no dejan dictar clase, son llevados allí como medida extrema disciplinaria. La directora les hace una serie de preguntas y llegan a un compromiso para portarse bien. Cuando la falta es grave o es un asiduo visitante, lo sientan en una silla, en solitario, junto al escritorio por algunos minutos y de cuando en cuando escucha algunas recomendaciones.

Para Luna, su profesora, tal como lo describe al inicio del capítulo, Daniel fue un niño no comprendido ni escuchado por su anterior maestra y por esta razón explica su permanente presencia junto al gabinete de la directora. Era considerado por ella como — *indisciplinado, inquieto, ido, vivía en las nubes, a veces no dejaba dictar la clase, le costa seguir órdenes, muy llevado de su parecer*. Para el cuerpo docente de la institución se reconocía como fantasioso, volado, siempre inventando historias, al tiempo, resaltaban su inteligencia. Algunas profesoras asociaban su imaginación a dificultades en su comportamiento.

La profe Luna nos refiere un hecho anecdótico sobre la supuesta indisciplina del chico por la rotulación con la cual había sido señalado el año anterior:

*—Al principio del año la mamá de Daniel quería saber cómo estaba el niño, por qué no la habíamos llamado nunca a ponerle quejas. Me asusté. Yo si sabía como era Daniel y le expliqué y quedó tranquila.*

Para su maestra el niño fue uno más de sus estudiantes y desde el inicio del año lectivo le cayó en gracia su capacidad para idear historias, lo atendía y lo invitaba a compartir con el grupo sus cuentos. Lo describía como:

*—Inteligente, líder, explosivo, fantasioso, llevado de su parecer, un niño despierto que motiva al resto del curso porque sale con unas cosas voladas... Esto lo hace algo temperamental y en apariencia disperso, travieso, pero para mí no es problema, es cuestión de saberlo llevar...*

Daniel es apasionado, impulsivo, de carácter fuerte. Es un conversador. Cuando algo le sale mal se sonroja y se enciende. Si el causante del malestar es una persona adulta se contiene. Si es un compañerito o compañerita reacciona. No es rencoroso. Olvida con facilidad la situación agresiva. Su tendencia es a la alegría permanente.

Los relatos que siguen a continuación nos ilustran sobre cómo la fantasía se imbrica en diversas situaciones cotidianas de la vida escolar del niño. En algunos casos cumple el papel motivante, generadora de experiencias físicas de juego. En otras permite ser un puente entre los conocimientos previos, el pensar interior y los contextos pedagógicos de aprendizaje, ampliando sus capacidades cognitivas, de apreciación, de sentido crítico.

Hay relatos que seducen como pequeñas creaciones literarias, donde se evidencia una trama y una resolución a los conflictos que trata. En determinados casos la fantasía se abre como un dispositivo ligado a la percepción y a la simbolización a partir de las experiencias explorativas que el niño hace a través sus sentidos, sea palpando,

escuchando o mirando. El derredor se integra como un todo holístico en el que la lúdica y el conocimiento son inseparables para su desarrollo personal.

#### **4.1. Simplemente mirar**

##### **Entorno visual, fantasía y conocimiento**

Como profesor de artes me relacionaba con Daniel desde antes de preguntarme si era o no un niño fantasioso, e iniciar con él esta serie de entrevistas.

Lo conocí una tarde cuando bajó con su grupo de prejardín al patio de recreo. Unas niñas y unos niños se quedaron charlando con su profesora, apilados en la silla que bordea la piscina de pelotas, otros corrieron por la zona verde, cuatro o cinco se fueron al arenero y tres se arrimaron a saludarme. Yo estaba sentado bajo un árbol de mango tomando café y hojeando un libro, pero ellos y ellas son buenos conversadores y, como realmente lo disfrutaban, terminé atrapado en sus juegos simbólicos.

Entre los que se acercaron estaba Daniel. Venía jugando con un muñeco desnudo que tenía cara de niño regordete. Cuando me lo presentó como Tarzán, ya me había percatado que le daba abrazos, besos sin permitir que nadie más lo hiciera, lo jalaba para todas partes como una mascota. Al tiempo de presentármelo me contó que lo había encontrado abandonado en un salón. No recuerdo haberle preguntado si sabía quién era Tarzán.

Empezamos a hacerle bromas, muecas a Tarzán y a reírnos con el resto de compañeritos y de compañeritas. De repente me dice:

—*Profe, usted quiere saber dónde duerme Tarzán.*

Le dije, muéstrame y él me señaló al frente.

—*Allí en aquella casita vive... Él se va todas las noches por ese barquito café... ¿Ve esa isla allá, la casita negra que está encima de la montaña y el barquito?... allá duerme Tarzán.*

Me indicaba la pared de enfrente, donde estaba pintado ese paisaje de colores intensos y trazos elementales, que acaba de describirme. Luego, me contó en detalle como se montaba Tarzán en la barca y atravesaba el lago, subía las cuevas, los caminos difíciles y llegaba a la casa que siempre. —*Lo espera con el bombillo prendido, tal como se ve en la pintura, para que no se pierda por la noche. A él no le gusta caminar cansado y, por eso, a veces se va en globo...*

Le interrumpí para decirle que allí no veo ningún globo, que si acaso lo traía guardado en algún lado...

— *¡Eh profe usted si no ve! ¡Mire! ¡Mire!...* Me señaló una gráfica contigua en la cual se veía un globo anaranjado alejándose en la distancia.

Continuó su relato anexando elementos de dos pinturas vecinas de idénticas características.

En el preescolar las paredes de los salones y espacios públicos están coloreadas con ilustraciones al estilo Walt Disney como Mimi, Mickey, Winie Pooth, Pepe Grillo, Blanca Nieves y Los Siete Enanitos, delfines, hadas madrinas y, últimamente, pintaron angelitos. En este lugar del patio de recreo los diseños de los cuadros son abstractos y figurativos, de colores fuertes y de personajes no conocidos.

Sentí en la historia de Daniel el impacto de la visión. Me llamó la atención como entrelazaba el objeto, Tarzán, con los dibujos de las paredes, disponiendo descriptivamente del entorno, revistiéndolo de significación al ser puesto al servicio del sentido de una narración fantásica, rica en detalles de forma y color, de elementos realistas que habitan su contexto escolar.

¿Hasta dónde tenía conciencia de que estaba rodeado de iconografías? Muchas de ellas dispuestas decorativamente, similares unas a otras, endulzadas en almíbar, pastel, azul cielo y rosado, tal como el adulto instituye el imaginario infantil. Aquellas iconografías

silenciosamente influyen en el comportamiento y en la cultura de los que allí trabajamos, pero también en las numerosas vivencias que las miradas infantiles capturan. Las representaciones en derredor, al repetirse, al cotidianizarse con sus detalles y particularidades, se estatizan, se invisibilizan a nuestros ojos. Ya no las vemos. Nuestros puntos de referencia, según Eisner<sup>136</sup>, se transforman en constancias visuales, al igual que todas las simbolizaciones de los sentidos, que nos rodean y que raramente las determinamos.

Las niñas y los niños observan las paredes, sus pinturas, pero éstas cobran otro sentido sólo para aquellos que las introducen dentro de un relato, dentro de una construcción significativa personal, como es el caso de Daniel. Qué más personal, más propio de un yo que recién estructura su cuerpo, espíritu y carácter, que construir interiormente escenas imaginativas, cuya comunicación dependerá de su libre albedrío o espontaneidad. Ver no es un simple detalle fisiológico o una etapa en el desarrollo para la generación de imágenes mentales<sup>137</sup>. La manera de ver, el contenido de lo visto y las experiencias previas darán sentido a cada ficción o formas de simbolización particular en cada chica o chico. “Así —precisamente porque el ver, aunque instantáneo, supone la realización de momentos precedentes y se orienta hacia la idealización como hacia la propia verdad —una cierta ficción, junto a una cierta retención y un cierto recuerdo, funcionan *ya* en la visión, en la que la espera y el recuerdo resuenan en el presente, y también lo confunden”<sup>138</sup>.

Desde lo estético, para Gennari<sup>139</sup>, el acto de la visión se puede pensar como la transformación del bios al logos, no como el simple análisis objetivo de un dato. “Así, ahora el ojo es el espejo del mundo y,

---

<sup>136</sup> Cf.: Eisner Elliot, 1995.

<sup>137</sup> Cf.: Piaget J e Inhelder B, 1982.

<sup>138</sup> Ferrari Mauricio, 1999. Pág. 12

<sup>139</sup> Cf.: Gennari Mario, 1997.

al mismo tiempo, una ventana del alma”<sup>140</sup>. La mirada es un instrumento cultural del ser para capturar, definir, transformar al mundo, según sus intereses, sus necesidades, sus jerarquizaciones. La mirada puede ser una metáfora óptica que divaga sobre las superficies situando la imagen sobre el plano de lo imaginario. Maurice Merleau-Ponty, citado por Gennari, nos dice: “todo lo que veo está, por principio, a mi alcance, como mínimo al alcance de mi mirada, dentro de las posibilidades del *yo puedo*”<sup>141</sup>. Ferraris<sup>142</sup> liga el concepto ver a saber. Sé algo con certeza en el momento que veo, y veo para siempre, con los ojos del espíritu, el cual asegura a la imagen una permanencia no efímera. Ver es retener instantes, un cierto recuerdo, y estos se orientan a la idealización, a una ficción, porque se someterán al libre albedrío, a la experimentación del ser. Daniel recrea, integra las imágenes a sus elaboraciones mentales propias con cierta libertad de manipulación y acomodación a los intereses de su yo. Veamos el siguiente ejemplo:

En las paredes del comedor hay una serie de pinturas abstractas. Una de ellas es una composición cubista referente a la música. Está frente a la mesa donde estoy sentado con Daniel, tomando la mediamañana y conversado. Tengo sobre la mesa mi guitarra. Repentinamente el niño me pregunta:

— *¿De qué color es esa guitarra tuya?*

— *Café. Mírala está a tu lado.*

— *Profe y por qué no la pintamos como está ahí.* Me señala la pintura.

— *Amarillo, anaranjado, verde, morado... con las notas... las nubes... las cuerdas. Y nos volvemos, usted conmigo, como ese señor.*

— *¿Cómo se ve ese señor?*

---

<sup>140</sup> Ibid. Pág. 22

<sup>141</sup> Ibid. Pág. 40.

<sup>142</sup> Cf.: Ferrari Mauricio, 1999.

—*Se ve un señor... un mutante... Caras estrofiadas...* se refiere a las máscaras que tiene el personaje del cuadro.

—*Las alas y una mariposa...*

—*Y este señor por qué es tan raro, así con un solo pie.* Le preguntó.

—*Subió un pie. No importa, tocamos así, sin caernos.*

## **4.2. Las Nenas**

### **El inmenso mundo en una biblioteca**

Tengo tras de mí a Greys, a Simón y a Daniel. Vamos por el pasillo del primer piso del preescolar. Al fondo un portón movedizo de cristal deja ver el patio, el árbol de mango y las escaleras que conducen a la casita de muñecas. Un manchón de sol toca las últimas baldosas. Entramos por la puerta final, girando a la derecha, a la biblioteca.

Busco lugar cerca a la ventana pequeña que da a la huerta. En la mesa hay dos pilas desordenadas de libros. Organizo un poco para ganar espacio.

—*Vamos a leer. Busquen lo que les guste. Si desean organizar estas montañas de hojas también pueden hacerlo.*

Los niños y la niña cogen libros, dicen cuales quieren leer. No ha pasado un segundo y ya discuten sobre quien vio el cuento primero, que el otro o la otra y, como la disputa se torna en algarabía, los siento junto a mí. Greys se queda recostada en un estante con varias historias a ras del piso. Sus cabellos dorados parecen emerger de las fantasías que hojea.

Ya sosegados se muestran las ilustraciones y siguen las páginas que les llama la atención.

—*Mirá Dumbooooó.* Dice Daniel, quien interviene en esta historia de color anaranjado, sacando un libro del montón.

—*Uy, Mirá yo tengo esta película, yo tengo todas.* Grita Simón. Aparece aquí de color rojo.

—*Y yo también.*

—*Yo tengo ésta.*

— *Yo tengo esto... yo tengo a Cenicienta, a Bambi, al pato Donald.*

—*Greys, Greys venga...*

—*Venga Greys mire.*

— *A todas las tengo también yo.*

—*Yo tengo a Dumbo a...*

—*Yo tengo esto.* Dice Greys, desde el piso. Ella aparece de color azul.

—*Haber... Haber... haber... el castillo Disney Blus. ¿Cuál es éste?... Cuál es éste, por favor me dice.* Me acerca el libro.

— *¿Cuál es qué?*

—*Éste*

—*Éste se llama.... Aparezco de color negro.*

—*La Bella y la Bestia...*

— *¡No!*

—*La Bella y la Bestia, Síiiiiii... ¡tonto!*

—*No...no es la bella y la bestia. Por qué crees que...*

—*Porque mire, porque mire, porque mire, porque miiiiire.* Levanta el libro hasta mi nariz.

—*A, sí.*

—*La Bella... porque mire el castillo, castillo... castillo.* Tiene el libro abierto en una pintura donde se ven dos inmensos torreones oscuros.

— *¿Dónde hay un castillo está la Bella y la Bestia? ¿Y por qué tienen que estar en un castillo?*

—*Mmmm... Hace mucho tiempo vivía un príncipe en un lejano castillo... era rico y apuesto y en su corazón no había amor.*

*Como castigo una hechicera lo convirtió a él en una bestia y a todos los habitantes en objetos caseros.*

— *¿En objetos caseros? Pasa rápido las hojas y sigue el relato más de memoria que siguiendo la secuencia de las imágenes.*

— *No muy lejos del castillo vivía una jovencita llamada Bella. A Bella le gustaban los cuentos de príncipes encantados y adultos. Lo que no quería era casarse con el rudo y arrogante Gastón...*

— *¿Tú ya la habías visto?*

— *¡Miren! Simón coloca su libro sobre el nuestro.*

— *¡Ay!, yo soy éste.*

— *¿Quién es?*

— *Eh, se llama Simbá*

— *Y por qué te gusta Simbá*

— *Porque es el rey león y yo lo tengo de cuento.*

— *Me sigues contando la historia o después...*

— *A Bella le gustaban los libros, lo que no quería era casarse con el rudo y arrogante Gastón...*

— *Y quién dijo que era rudo y arrogante*

— *Ay mirá estas chicas, estas nenas*

— *¿Quién te dijo que era una persona ruda y... uy..?*

Sonriendo me señala al extremo de la lámina un dibujo pequeño donde aparecen tres damas de la corte vestidas con túnicas escotadas, de colores, las nenas. La princesa ocupa un espacio mayor, da la impresión de volar sobre la página y su vestido es azul cielo.

— *Greys vení mirá... ¡Greys mirá!*

— *¿Qué tienen de raro? Daniel sigue riéndose. Greys y Simón, se acercan con sus libros.*

—Daniel cuéntame que tienen de raro esas nenas, por qué te ríes.

— *Ay ve al jorobado.*

—Cuéntame en secreto. Cuéntame.

— *Es que me están gustando.*

—Te están gustando. ¿Por qué?

— *¡Que le gustan por las tetas!* Dice a quemarropa Simón.

— *No...*

— ¿Por las qué?

— *¡Por las tetas!* Se ríen a carcajadas.

— *No, por eso no...*

— *Mire...*

— *No, porque son lindas.*

— ¿Por qué las llamaste nenas? Esta es...

— *La princesa.*

— ¿Es una nena?

— *No, no, la princesa no es una nena... todas son muy bonitas...es por esto... por esto.* Señala con el dedo índice a las cortesanas. Les da un besito.

— *Ve, ve, encontré esto.*

— *Litto...Stuard.... Mire...mire.*

— *Greys mira... profe ahí dice...*

Daniel continúa dándole besos a las nenas y al percatarse que lo estamos mirando se cubre la cara.

— *Ay profe mire lo que está haciendo Daniel.*

Fuertes goteras golpean contra el cristal de la ventana. Se precipita una tempestad repentina. Los rayos iluminan el lugar y los latigazos de estruendo hacen vibrar las cosas en derredor. Greys y Simón van de los libros a la ventana. Con los dedos trazan garabatos sobre el vidrio empañado. El rumor de la lluvia es ensordecedor. Salgo de la biblioteca y los dejo solos. La grabadora continúa recogiendo sus voces.

—*Vengan aquí hay un Winnie Pooth*

—*Todo se está bañando con el agua.*

—*Mirá este caballito. ¿Y éste cuál será?*

—*Este Yogui... y es el que es, Kawasaki... éste es el bebe guerrero.*

—*No, no, yo me voy a ver este.*

—*Una culebra.*

—*Ese es un monstruo.*

—*Son muchos monstruos... un fantasma*

—*Mire mi caballo, mire mi caballo... su cabra.*

—*Ay miré una bestia.*

—*¡Mi nena! ¡Mi nena! ¡Mi nena!... Greys cuando vea un hombre le tiene que dar picos como yo se lo doy a las nenas.*

—*¡Ay! Ve éste.*

—*¡Tan lindo!*

—*Yo soy el príncipe.*

—*Yo la princesa. ¿Y cómo lo convirtió así?*

—*Porque es el príncipe. ¡Puros esqueletos!*

—*Ve los cuentos de Porki.*

—*Ay mamita van a cocinar a los amigos.*

—*Peter Pan.*

—*Mire Dumbo... Bowgli.*

—*Yo tengo estas fotos.*

—*Campanita Libertad... Bambi... La dama y el Vagabundo... El perro y el gato... tonto.*

—*El perro y el sabueso... Éste es más vacano.*

—*Mire un caballo parecido a un dálmata. Un caballo de dos cabezas. ¡Ay miren un desfile! Greys, es un desfile de disfraces.*

En la biblioteca los títulos se leen en las portadas, en los dibujos. Las historias van enlazadas en la continuidad de las imágenes, en el impacto que éstas puedan causar y en las acciones interiores y físicas que generan. Greys, Simón y Daniel almacenan muchos títulos bibliográficos visuales. Las fábulas vistas se tornan en escenas frescas, cargadas de emoción, de argumentos, para ser contadas y escuchadas con sentido lógico y metafórico.

Por este motivo puse colores simbólicos a la transcripción del diálogo. Para que notemos los lectores adultos como un simple cambio de color sobre una página indicando cuando intervienen los niños, y la niña, nos da un acercamiento diferente a cada personaje de la conversación en la biblioteca e influye, al igual que le sucede a los infantes en su ambiente preescolar, sobre nuestras percepciones al momento de leer la narración.

Se establece la unión misteriosa de los gestos y la oralidad de la comunicación con la aprehensión del significado del símbolo ilustrado a través de la mirada. Pero no es el símbolo lingüístico al que accederán más adelante en su desarrollo, el que construyen e interpretan, sino lo subjetivo de la imagen. Ésta puede ser contada de diferentes maneras, alimentando así la posibilidad de múltiples

interpretaciones del relato fantástico. Para Gardner<sup>143</sup> la imagen, como símbolo pictórico, carece de partes aislables, no admite un análisis sintáctico y contiene un sin fin de detalles intraducibles. Su significación es anímica.

En algunas conversaciones con este trío de amiguitos me siento obligado a guardar silencio, a no opinar, por desconocer el tema. Mis intromisiones despiertan risas, son descontextualizadas e ignorantes con relación a lo que en ese momento dialogan. —*Es que usted no entiende profe... eso no es así. ¡Eh! ¿No lo conoce? Mirá el profe no lo conoce...es como bobito.* Cantidad de títulos, de personajes, de héroes, de temáticas, de cuentos, se conservan y están prestos en la memoria para salir a flote, para ser transformados, transmutados de acuerdo a sus intereses. Son asumidos con el significado, el estatus de poder y la consideración moral que representan y comportan culturalmente. —*El hada Morgana quita el poder. —sin poder, todo se pone oscuro, están a punto de morirse los Príncipes del Zodiaco. —Yo quiero ser Harry Potter, porque tiene magia., cierto que uno con la magia hace lo que quiere. —Yo le digo a mi mamá que me dan pesadillas y me da leche. Es que a mi de da miedo de la bestia.*

La fantasía es observada por los adultos, por la escuela, como la incursión incólume en un universo de representaciones pictóricas que entretienen el tiempo de ocio. La imaginación es afinada en estadios cognitivos, más lógicos, donde las metáforas figurativas van de la mano, encausadas, por los currículos escolares. Pervive la visión eufemística, ascética, esquematizada del comic infantil. Más que estampas bien ilustradas hay una iconografía que expresa una comprensión sensible e interpretativa del mundo, posibilitando un espacio semiótico para el habla y el intercambio de pensamiento entre grupos de infantes. Se

---

<sup>143</sup> Cf.: Gardner Howard, 1993.

presenta entre ellos, niveles distintos de aprehensión, de interés, de dominio de las imágenes y de los contenidos. Yu-gi-ohs, Aladinos, Pocahontas, Bellas durmientes, suscitan una comunicación simbólica de un alto grado de complejidad discursiva, proporcional a la esfera adulta.

Las nenas son mujeres diferentes a la princesa. A Daniel simplemente le gustan. Le despiertan emoción. Las ve bonitas. Simón, más directo, resalta que son las tetas lo que llama la atención de su amiguito. Ellas son un icono visual femenino que provoca atracción. El escote resalta los pechos de las señoras de palacio asimilándose a la imagen estética y publicitaria de la mujer de hoy, la atrevida, que impone un morbo al dar valor a un rasgo de su cuerpo. El niño lo captura en la televisión y otros medios. Ya hace parte de sus enigmas, de su exploración sentimental, afectiva, física, sexual, del imaginario cultural y de los estereotipos de género que toma. — *¡Mi nena! ¡Mi nena! ¡Mi nena!* — *Greys cuando vea un hombre le tiene que dar picos como yo se lo doy a las nenas.* De ahí que la lectura que hace el niño del entorno que lo rodea es múltiple y entrelaza sin ninguna dificultad e impedimento, los héroes infantiles, clásicos, contemporáneos, con las imágenes adultas. Captura el significado moral que acompaña al término. Las nenas son un prototipo de femenino que difiere con el esquema de la mujer corriente y buena, protegida por el arquetipo de la princesa. Las nenas producen rubor, risas, gestos y besos. Una postura pícaro y oculta que lleva en sí una consideración moral representada culturalmente.

### **2.1.3. El poder del talismán**

#### **Fantasia, acción y lenguaje**

A la hora de la lonchera, Daniel extendía sus galletas en pequeños recuadros sobre la mesa creando una figura

geométrica. Se tomaba el jugo, señalaba una galleta, conversaba con ella, a veces la separaba y la ponía en otro lugar, se la comía, se dejaba ir en un juego de alimentarse con parsimonia y lentitud. Su estado era de absoluta concentración, mientras los niños y las niñas revoloteaban en derredor, jugando o terminando de comer. La profesora se acercó a la mesa, le dijo:

—*Daniel por qué no has terminado la lonchera.*

—*No puedo comer rápido... tengo que ir despacio.*

—*Y por qué regaste las galletas así, para que se te ensucien y llenen de microbios.*

—*No están regadas profe. Yo las puse, yo las cuadré. Son de poder. Cada una tiene poder. Ésta es para ser inteligente Ésta para correr... volar... con ésta soy invencible... con ésta no ven... todas son de poder. Profe las estoy combinando. Yo si me las como. Pero ahorita profe.*

Más tarde, converso con Daniel en los patios de recreo. Le pregunto sobre las galletas:

—*¿Por qué decías en el salón que las galletas que comías eran de poder?*

—*Por los talismanes de Jackie Chang... Un personaje de una serie de televisión.*

—*¿Cómo así?*

—*Porque tienen poder. Vea... yo me como una.... y...*

Señala con la mano y sale corriendo, sin importarle si lo puedo escuchar o no, va hasta el otro extremo del patio. Mientras corre continúa con sus explicaciones y aumenta el nivel de su voz para que lo escuche desde lejos, se monta en un árbol y desde una rama baja se tira al piso. Luego regresa, agitado, sudoroso, donde me encuentro.

—*Esto me permite... correr a toda carrera... y me da la fuerza... para montarme en un árbol... y... tirarme... sin que me pase nada. Si vio Profe.*

—*Sí, sí vi.*

—*Espere, yo le sigo contando, si yo me como otra galleta, la que tengo aquí.* Señala a un costado de él una mesa y galletas imaginarias, coge una, se la come.

—*Entonces...* Empieza a dar patadas en el aire y a brincar de un lado para el otro.

—*Entonces, tengo poder. ¿No lo vio?*

—*¿Dónde viste o conociste los talismanes de Jackie Chang?* Le pregunto.

—*En la televisión, en mi casa. Porque yo me como una galleta y...* Vuelve a salir corriendo hasta el árbol, se monta, se tira y regresa, insistiendo con sus gritos para que lo mire.

—*Me como otra... y soy muy inteligente.* Se lleva las manos a la cabeza y a la altura de los ojos hace un cuenco con los dedos imitando una visera.

Pasan dos profesoras, observan a Daniel, él se me acerca y continúa hablándome a muy bajo volumen. Una de ellas le pregunta por qué corre, por qué se monta a los árboles. Le advierte que su juego es peligroso. Les contesto que me está explicando algo.

El comportamiento de Daniel varía cuando está cerca de la autoridad, sea la profesora o quien encarne este papel, se torna más disciplinado, evita los comentarios e intervenciones en clase y tiende a ser uno más de los estudiantes. Cuando tiene confianza con las personas adultas se suelta más, comparte sus vivencias infantiles, cree en ellas y lo involucra a uno en sus relatos. El día jueves 20 de noviembre cuando bajábamos las escalas para ir a la biblioteca me dijo que no le gustaba que lo regañara. —*Nadie, nadie, nadie...* Lo expresó con un gesto firme y serio, como acostumbra hacerlo cuando algo no le gusta. Como su profesora, directora de grupo, lo deja ser e interviene poco en sus actividades controlándole o censurándole, Daniel, casi espontáneamente, sin tener que preguntarle, le comunica sobre qué está jugando y la hace partícipe de sus personajes imaginarios. Ella comenta que sus inferencias en clase son muy acertadas y cargadas de

lógica, en una proporción mayor a la de otros chicos y chicas. El concepto de autoridad, disciplina y norma rígida, inhibe a los niños y a las niñas para poder expresarse. Seguramente esto deja como consecuencia el abandono de juegos imaginarios que implican exterioridad, acción, movimiento espacial, al sentirse intimidados. Sus realizaciones fantásticas exteriores están sujetas a la interferencia de la autoridad.

En Daniel los relatos se ligan a la expresión corporal. En esta etapa de su desarrollo todo se une a la acción y la acción, como sucede en esta observación que analizo, *es motivada por una secuencia fantástica* y se ejecuta a la par de la expresión oral, de un rasgo de lenguaje egocéntrico. Para hablar de la agilidad de Jackie Chang, de manera inmediata se para y empieza a brincar, o para hablarme de los talismanes, sale corriendo, no importando si lo puedo escuchar, el sigue describiendo cada proceso de la acción para sí mismo. Es para él trascendental mostrarme corporalmente el poder de desplazamiento que le aporta el talismán.

Vygotski<sup>144</sup> observa como el niño o la niña da significación o crea los elementos simbólicos a través de la acción. Estas acciones se acompañan con un *habla* permanente, se hacen trascendentales para lograr sus metas. Su hacer y su habla se transforman en una única función psicológica. Ahora, a mayor complejidad de la acción realizada, más se recurre al lenguaje y éste se hace imprescindible. Esto permite afirmar que se interacciona y se internaliza percepción, lenguaje, acción y, agregaría, un elemento anticipatorio, como es el caso de la imaginación. La fantasía es un elemento motivacional para generar acciones significativas, para contribuir al desarrollo de procesos motores y cognitivos, tal sucede en Daniel.

---

<sup>144</sup> Cf.: Vygotski L. S, 1978

Las imágenes o historias fantásticas tomadas de la televisión se asumen con todas las implicaciones significativas de las acciones, situaciones, allí referidas. Posteriormente son llevadas por Daniel al terreno de su cotidianidad e integradas, revestidas, a los objetos de su entorno. Jackie Chang utiliza cartas de naipe que son talismanes. Daniel transforma las galletas de su lonchera en talismanes, las recrea y luego se las come. Gianni Rodari, en *Gramática de la fantasía*, y Gardner, en su estudio sobre *Maxi y Marita, formas tempranas de simbolización*, expresan que el medio, en este caso la televisión, no es problemático para los niños y las niñas. El problema reside en que las imágenes y fantasías allí aprendidas, no sean retomadas por los adultos, por los programas e instituciones educativas para acompañar los procesos del desarrollo psicomotor y cognitivo de los estudiantes.

#### **4.4. El cosmos narrativo de la Plastilina**

##### **4.4.1. Mi ave**

##### **La identidad personal en las variaciones del relato**

Llego al salón de Jardín justo al momento de terminarse una actividad de clase. Los niños y las niñas juegan alrededor de una caja grande de cartón. Sacan juguetes, bloques de madera verdes, amarillos y anaranjados. El bullicio es enorme. Daniel está sentado en su silla jugando con plastilina. La profesora me comenta, en voz alta, que estaban escuchando unas historias de príncipes contadas por el niño. Él se acerca hasta el escritorio de la maestra y me dice:

—*Profe, todavía me acuerdo de un pedacito chiquito. Sin esperar a que le pregunte algo o le diga que me cuente la historia da inicio.*

—*Había una vez, un rey y una reina. El rey se llamaba Juan Pablo y la reina Greys y tenían un hijo. Se llamaba Daniel. Y Daniel cumplía años, tenía cuatro y medio... ¡cuatro y medio! Cuando ya estaba más grandecito, como cuatro años, él podía cabalgar... Se va imitando un trote, girando paralelo a las*

paredes del salón. Luego, coge una silla para seguir cabalgando.

—*Podía ser héroe...* Levanta los brazos y hace girar una espada invisible.

—*Y el rey Juan Pablo le dijo a Daniel: —Daniel... Un día de estos lo voy a morir.*

— *¿Eso le dijo el rey al príncipe?*

—*A Daniel, al hijo, pero era él que se moría y le entregó la corona al hijo.* Se queda en silencio, distraído mirando a otros compañeritos jugar. Se va hasta la caja de juguetes y me da entender que terminó, pero luego regresa.

—*Daniel escuchó un ruido de la princesa... que el caballero negro la quería para llevársela para algún tipo de maldad.*

— *¿Quién es el Caballero Negro?*

—*El Caballero negro es un guerrero de la luz, pero un malo lo convirtió en caballero negro. Lo vi en Speke Divi Tivi.* Lo dice en una pronunciación aproximada a un inglés original e improvisado. Luego, va hasta su morral y saca una bola de plastilina azul. La amasa y empieza a frotarla en sus manos, alargándola, despreocupándose de la conversación que sosteníamos. Trabaja sin afán, con lentitud, en silencio, concentrado en dar forma al material. Hace algo parecido a un avión. Al rato se acerca.

—*Mire...* Trae la figura sobre la palma extendida de su mano. Me la muestra.

—*Un ave escuchó también los gritos.*

— *¿Es un ave o un avión?*

—*Es un ave. Un ave los escuchó. Este era mi halcón.*

— *¿Ah, Esa ave es tuya?*

—*Sí, yo tengo muchas amigas aves.*

—*Y dónde te hiciste amigo de ellas.*

—*Cuando juego Power Rangers.* Lleva en la mano el ave y la hace volar en semicírculos por el salón.

—Ella estaba en su nido. Cuando escuchó un grito de auxilio... ¡auxilio! Se vino volando. Se quedo en la vera del castillo y yo me monte al águila, por la noche, con Greys... Cuando el caballero negro lanzó un hacha, un portafolio. Un portafolio es una cosa que suelta fuego y le forzó la... le cortó la cola a mi ave. Nos caímos. Cuando mi águila siguió... Blum... La cola regresó al águila... A mi halcón. Llegó nos cogió de la cabeza y nos llevó hasta el castillo y allí, ella nos prendió la luz. La linterna.

#### **4.4.2. La anaconda**

##### **Los conocimientos previos en el juego de la plastilina**

Estoy en el salón de artística preparando un informe académico. Daniel trae dos bolas grandes de plastilina que le ha regalado la directora al pasar por su oficina.

— ¡Me las regaló la directora! Da a entender que la plastilina de la directora tiene un valor especial. El año anterior había pasado varias horas sancionado en la dirección por indisciplinado y ahora se sentía premiado.

Continúo escribiendo el informe. Daniel se sienta en la silla, junta las bolas y hace una figura alargada y gruesa. Cuando moldea la plastilina trabaja concentrado y en silencio. Pocas veces sigue sus movimientos con un habla egocéntrica, cosa que si sucede en abundancia cuando juega en solitario o acompañado. Por lo regular comparte sus trabajos cuando considera que los ha terminado. Dice de una vez que hizo, lo integra a una historia o lo invita a uno a jugar *a que se le parece la figura*.

—Adivine lo que estoy haciendo. Esto lo hice para adivinar. Inténtelo adivinar.

—Una areta.

—No.

—Un salchichón.

—No.

—Una nube... una reliquia.

—*Lo que siempre es planito.*

—*Una culebra... una serpiente.*

—*Adivine bien. Es largo...*

—*Una lombriz.*

—*Las lombrices son más cortas que las serpientes.*

—*¿Es muy largo lo que estás terminando de hacer?*

—*Sí... es una anaconda. Apreta los labios dudando. No... diga cuando yo le diga. Espere... bueno... adivine ahora que tengo en las manos.*

—*Una anaconda...*

—*Sí... Nos reímos.*

—*¿Te gustan las anacondas?*

—*Yo vi anacondas*

—*¿Cómo son las anacondas? Cuéntame.*

—*Una anaconda es... ¿lo sabías?... si no lo sabías mejor ve en la televisión la actividad del agua. La actividad marina.*

Arrastra la plastilina por encima del escritorio. No me explica. Lo que hace es describir las actividades de la culebra, como parte de la trama de un relato, al tiempo que las realiza. Baja hasta el piso con la anaconda, la sube por las patas de la mesa, la levanta por el aire, la esconde detrás de un libro. Con la voz hace distintas inflexiones, de temor, de suspenso, de fuerza.

—*Vea esta anaconda es muy lenta... unos cazadores van detrás de ella. Entonces ella se escapó del lugar y los cazadores no pueden atacarla porque es muy poderosa y están muchos tiburones y ella los puede matar. Pero no quiere y le da mucho miedo que se la coman. Ya bajó. Y si los cazadores la quieren atrapar... ¡juy!.. una trampa de agua... pasó a toda. Siguieron aquí el rastro... va por el agua al árbol... pasó un tiburón... Sigue susurrando y moviéndose con su juego.*

—*La anaconda se quedó atrapada. Mire a mi me gusta la actividad marina. La anaconda es una actividad marina.*

— *¿Qué es una actividad marina?*

—*Peces... tiburones... como los que se ven... tiburones capas, tiburones martillos... muchos. Es de todos los animales del agua...*

La plastilina corporiza las vivencias fantásticas haciéndolas más gráficas para el niño y para los que comparten sus juegos. Nótese como el argumento de la historia que cuenta obliga a moldear un ave, una culebra. El niño siente que si no apelara a este recurso la descripción se empobrecería y las dimensiones comunicativas no serían tan claras. Es un medio expresivo al igual que el lenguaje, en este caso ligado al sentido del tacto. No es el objeto el que obliga a inventar la historia, la trama fantasiosa del relato es la que exige buscar un canal, la arcilla o la plastilina, para darnos a conocer sus impresiones. Gardner en *Arte, mente y cerebro*, plantea como los medios simbólicos en los cuales incursiona tempranamente el infante tienen una doble connotación: dan la posibilidad de explorar en el medio mismo o simplemente cumplen la función de punto de apoyo para otro tipo de expresiones. Es lo que sucede con Daniel, su fortaleza es verbalizar situaciones y la plastilina amplia sus horizontes discursivos.

“El pequeño actúa primero con significados que con objetos, como cuando actúa con un palo como si se tratara de un caballo”<sup>145</sup>. Vygotski sostiene que en el desarrollo de la formación del símbolo en los infantes, la relación con los objetos y la acción se realiza porque ya se posee intencionalidad significativa para acompañar la manipulación de las cosas, de un gesto o de una expresión. Si no se poseyera esta intención, la acción sería simple repetición o tal como lo plantea Piaget<sup>146</sup>, un juego de ejercicios.

---

<sup>145</sup> Vygotski L, 1978, Pág. 53.

<sup>146</sup> Cf.: Piaget J y Inhelder B, 1982.

En la elaboración del objeto con la plastilina se establece una exigencia para modelar los rasgos, las características formales de la figura, para que cumpla con los deseos explícitos del niño, lo que contribuye al aprestamiento cognitivo y motor. Para Eisner<sup>147</sup> la representación puede usarse de diferentes modos, esto precisa de un manejo versátil de los medios simbólicos. Cada modo requiere el empleo de distintas destrezas y formas de pensamiento.

Este trabajo, a su vez, aproxima al chico a una experiencia creativa en lo plástico: el manejo de las texturas tridimensionales, la significación de formas objetuales. Ciertas variedades en el uso del símbolo que hacen los infantes<sup>148</sup>, entre ellas la expresión de emociones, la ejemplificación de propiedades sensoriales y la referencia al propio símbolo, pertenecen al dominio artístico. “En consecuencia, resulta tan afortunado como natural que gran parte del uso de símbolos que inicialmente hacen los niños se centre en los medios propios del arte”<sup>149</sup>. Las artes nos enseñan sobre las incidencias de la forma que elegimos para representar lo que deseamos transmitir y esto influye en cómo se orienta nuestra atención.

Los conocimientos previos<sup>150</sup> son las construcciones personales, elaboradas por el niño en la interacción cotidiana con el mundo. El origen de estos conocimientos previos parte de concepciones espontáneas en su relación senso-perceptiva personal, de concepciones inducidas socialmente por la cultura a través de los medios de comunicación, de la escuela misma, de pensamientos estructurados por él. Daniel sabe que *la actividad marina* es un campo específico de conocimiento donde se clasifican los animales acuáticos. Su anaconda

---

<sup>147</sup> Cf.: Eisner Elliot, 2002.

<sup>148</sup> Cf.: Gardner Howard, 1993, Pág. 133-135.

<sup>149</sup> Ibid. Pág. 135.

<sup>150</sup> Cf.: Ausbel David, 1983.

deambula por este universo de agua siguiendo su argumento fantástico. Al preguntarle al niño sobre dónde aprendió estos términos me respondió:

—*En Discovery.*

—*¿Un programa de muñequitos?*

—*Es científico.*

—*¿Por qué es científico? ¿Quién te dijo que era científico?*

—*Yo sé. Porque enseñan muchas actividades.*

—*¿Cómo cuales?*

—*Muchas. La actividad marina es preferida... las aves... de la tierra... los experimentos... muchas...*

Las capacidades imaginativas de los niños y las niñas tienen aplicación no sólo en los relatos e imágenes fantásticas, sino también en las ciencias, las matemáticas, la historia.

En el relato mi ave el o la psicoanalista tendrían argumentos para analizar el conflicto entre la rivalidad del hijo y el padre que se resuelve a favor del hijo. *Un día de estos lo voy a morir.* Le dice el papá, pero, *era él que se moría y le entregó la corona al hijo.* Los personajes que aparecen en el cuento tienen nombre propio: Greys es la princesa, su amiga, Juan Pablo, el padre, su amigo y Daniel, protagonista. Son un reflejo abierto de los deseos del niño, al identificarse con los personajes, para enfrentar las situaciones del mundo con poder, soltura y dominio, comparativamente como lo encuentra en el mundo adulto.

Para George Jean, *en la actitud del infante ante el cuento o el relato existen transformaciones que no son sólo metamorfosis del lenguaje sino que el niño y la niña se convierten, gracias a la fantasía, en el personaje o la situación que representan, merced a un proceso de identificación.* En cada infante existe el nosotros y existen los demás, o

el yo y el otro, ambos se escuchan juntos al mismo tiempo. Hay momentos en las historias de Daniel que la acción la relata en tercera persona, pero pasa con facilidad a la primera. Y los tiempos de los sucesos son movidos con libertad. Se tiene un control sobre los acontecimientos y su significación, y cuando no se está seguro de eso lo expresa con libertad, como sucede en el relato de *Dora la exploradora* donde no sabe si ella era feliz o no.

Este autor, aunque reconoce el valor del psicoanálisis, le critica el tipo de mirada y la orientación de sus apreciaciones por lo regular enfocadas a encontrar en la historias o en los relatos infantiles conflictos subyacentes en el inconciente para darle sentido a su significación. Nos demuestra como irónicamente son tan fantásticos los análisis psicoanalíticos<sup>151</sup> como las situaciones que pretende interpretar de los cuentos.

#### ***4.5. El laberinto fantasioso de la matemática***

##### **Relato lógico bilingüe**

El profesor de inglés dejó olvidados unos carteles para enseñar en el salón. Tenían lápices y frutas dibujadas y debajo en letras grandes aparecía el nombre del número en inglés. Daniel está jugando con plastilina y el personaje que en ese momento representa se detiene en los carteles. Levanta uno, lo lleva a mi escritorio.

---

<sup>151</sup> Supuestamente la infancia es un periodo de la existencia que tiene que ser superada y como el niño y la niña esta en un mundo incomprendido, las fantasías, en especial las que despliegan su influencia sobre factores inconscientes, le ayudaran a salir adelante. Observemos como según Bettelheim Caperucita roja es una niña, aún inmadura sometida a experiencias que le despiertan fuertes emociones sexuales y recurre a experiencias edípicas para afrontarlas. Ella se encuentra al lobo y lo envía donde su abuelita, que está enferma y lo recibe en su lecho y así provisionalmente evita caer en sus garras. “Pero al haber sobrepasado mediante la imaginación el placer de ese primer orgasmo, la niña *ya no temerá al lobo*” y termina Bettelheim, citado por George Jean, “Armada con esta decisión y con la difícil experiencia que ha vivido, Caperucita Roja será capaz de asumir su sexualidad de manera totalmente distinta y con la aprobación de su madre” Jean, George, 1994, Pág. 165-166

— *¿Qué dice aquí? Me señala las letras.*

— *Four... Cuatro... en inglés.*

— *Four... Repite. Y aquí...*

— *Three...*

— *Three... Una, dos tres... ¡Tres!... un, dos, tres ¡cuatro. Cuenta con el dedo índice. Lleva todas las tablas hasta el escritorio.*

— *Éste... uno y dos... y éste*

— *Uno*

— *Uno*

— *Uno, dos*

— *Uno, dos... uno... Me señala el nombre.*

— *One*

— *One... Pone la tableta de cero. —Nada.*

— *Nada... Cero... cero*

— *Cero... Se ríe... —Cinco. Uno, dos, tres... ¿Éste, cómo es? ¡Fil!*

— *No, five*

— *Five... uno, dos, tres, cuatro, cinco... Éste no lo hay... está vacío... Diez... Nueve botellas... otro nueve y diez... este es distinto... seis... uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis.*

— *Six*

— *Siete... uno, dos, tres, cuatro... una, dos... uno, dos, tres, cuatro... siete... siete.*

— *Ocho*

— *Eight*

— *ocho... uno, dos tres, cuatro, cinco, seis, siete... ocho... ¿nueve?*

—*Nine.*

—*Nine... Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... siete, ocho, nueve. Y este... mi número favorito... uno y dos... doce... Porque yo soy el número uno de los chicos del barrio... número uno y número dos... y, ¿once?*

—*Eleven.*

—*Eleven... uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez y once.*

Coge las tablas y las coloca en el suelo, en distintos lugares del salón. El niño sigue jugando solo. Mira fijamente los números, los señala. Toma una tabla, la cambia de sitio, dice los números, va a otro lado, cuenta en voz alta, cruza al frente, enumera o simplemente dice la cantidad total. No se preocupa por la pronunciación del inglés ni por nombrar lo objetos que aparecen en los carteles.

—*Uno, dos, tres... Tres... once, doce... cinco, siete... uno, tres, cuatro... uno... uno, dos tres, cuatro, cinco, seis, siete... ocho.. ocho... nueve... cinco. Así, continúa con su juego fantástico numérico por largo rato, pronunciando cifras hasta que lo llaman por el altoparlante. Ya va a salir su transporte.*

—*Profe usted me podía prestar los números para llevármelos para la casa y seguir por la tarde.*

George Jean<sup>152</sup> nos indica que la imaginación del infante puede fundarse en lo que él llama el peso oscuro de las palabras, tanto como sobre su encadenamiento sintagmático. Es como si un ritmo se inscribiera y en torno a él se constituyera una *significación del significante*. Los aprendizajes y los conocimientos previos, asimismo, son asimilados por los párvulos por el modo, el gesto, el sonido, la imagen, por la impresión sensible que les causen. Es la misma huella afectiva que dejan las nanas que cantan las madres a sus hijos e hijas o los cuentos cuando son leídos. Aunque no se comprenda su contenido perduran en el ser infantil por su expresión y sonoridad.

---

<sup>152</sup> Cf.: Jean, George, 1994.

En el relato los números más que nombrar cifras concretas y hacer referencia a objetos cuantificables tienen valor por su musicalidad. Dependen del juego oral y de su resonancia. Al pronunciarlos, siguiendo el hilo imaginario que los encadena, el niño no está bajo la presión de los aprendizajes académicos. Los números aquí son lúdicos, sin el peso frío de la lógica matemática. Para Eisner<sup>153</sup> desfamiliarizar el lenguaje en sus contextos escolares es una forma de aproximación, con otra mirada, a los objetos y a las situaciones acostumbradas. En este mismo sentido, Egan<sup>154</sup> propone la fantasía como método para la enseñanza de las ciencias porque permitiría asumir los conocimientos como un cuento, pleno de intriga y emocionalidad. “Un amigo físico repetía con gusto, en un coloquio consagrado al papel de la imaginación en las ciencias, que ‘el ángel precedió al avión’ y el sueño de volar, a las concepciones que permiten a ese sueño realizarse”<sup>155</sup>.

#### **4.6. Dora la exploradora**

##### **La estructura literaria en el relato**

*Había una vez una niña con un miquito que se llamaba Botas. Y ella era una bebe. Como nombre la llamaron Dora... Dora, Dora la exploradora.*

*Después apareció un malo que se llamaba Chopar... Les robaba todo, el algo y la lonchera a Dora y a Botas. Les robaba las canastas, dulces que le llevaban a la abuela de Dora y el flotador de Botas.*

*Entonces Dora creció mucho y aprendió cosas... Y una vez llegaron en grupo con el miquito a la playa... Botas tenía cuatro años. Le gustaba lo que era importante. Y cuando ella creció aprendió una cosa... De pronto apareció Chopar...*

---

<sup>153</sup> Eisner Elliot, 2002, Pág. 29.

<sup>154</sup> Cf.: Egan K, 1994.

<sup>155</sup> Jean, George, 1994, Pág. 33.

— ¡No te la lleves! Eso le explicaba.

— ¡Eso! Gritó.

*Dora la exploradora cogió a Botas... Pero Botas no tenía miedo... Chopar retrocedió... Se cayó... Y prefirió irse...*

*Y Dora la exploradora y Botas se quedaron en la playa. No se metieron al mar porque se les olvido pedirle al malo de Chopar el flotador... Yo creo que estaban muy contentos... aunque yo creo que no sé.*

Es evidente en este pequeño relato la apropiación de *las estructuras narrativas* en Daniel a diferencia de las historias de las niñas que aparecen en el capítulo VI. Se introduce el relato, *Dora es una niña, una bebe, y tiene un miquito que es Botas*. Luego, presenta el nudo o conflicto: *Chopar es un malo que les roba*. Después, se plantea un devenir libre del tiempo con rasgos característicos de los personajes, *Dora creció mucho, Botas tenía cuatro años y le gustaba lo importante*. Aparece el clímax, *Chopar va secuestrar a Dora y Botas lo enfrenta*. El desenlace, *Chopar huye*, y por último, se cierra la historia con una apreciación personal distanciándose de los finales clásicos, *no sabe si están felices*.

Observemos que los relatos del niño y de las niñas tienen un sentido de *causalidad narrativa*, por lo que un suceso se desprende del otro influyendo en la totalidad o de manera aislada sobre la historia. El flotador robado al principio del cuento reaparece al final, uniendo y dándole a la vez, una consecuencia a la fábula, por este motivo no pueden meterse al mar y no estarán contentos.

Otro aspecto común a los relatos que recojo en el estudio, son los conceptos abstractos subyacentes que dan vida al hecho fantástico.

Para Egan<sup>156</sup> es indudable que muchas historias se construyen sobre percepciones interiores, sea de temor, odio, bondad, crueldad, felicidad, duda, los cuales marcarán pautas de interés sobre el relato. “Para que la historia *concreta* de *Cenicienta* tenga sentido, los niños deben poseer de algún modo estos conceptos abstractos. Es decir, la abstracción es antecedente y condición necesaria para que puedan entender el relato concreto”<sup>157</sup>.

#### **4.7. Los extraterrestres son pura imaginación**

##### **Las dualidades de lo fantástico**

—Daniel, ¿Usted conoce a los marcianos?

—Pero los marcianos no pueden venir a la tierra.

— ¿Por qué no pueden venir a la tierra?

—Porque son caricaturas que usted se imagina. Usted estaba soñando esas cosas.

—Entonces, yo estaba soñando. Pero... a mí me habían dicho que los marcianos son de verdad.

—No son de verdad.

— ¡Uy!, yo pensé que los marcianos y Digimón eran de verdad... ¿Digimón es de verdad o de mentiras?

—Es mentira porque a él lo dan en la tele.

— ¿Y lo de la tele existe afuera?

—No.

¿Y Pokémon es verdad o mentiras?

—Verdad... es verdad, pero son Pokebolas de juguete.

---

<sup>156</sup> Cf.: Egan, K., 1994.

<sup>157</sup> Ibid. Pág. 21.

Los infantes pueden a voluntad manejar el concepto de realidad y conocen los alcances de sus fantasías. En una clase un niño de tres años y medio de edad nos inventaba una historia siguiendo las ilustraciones de un libro de animales, donde aparecían unos venados. Pero nos hablaba de caballos y unicornios voladores relacionando los dibujos con nombres y argumentos de la televisión. La profesora del grupo le dice al niño que cierre el libro para pasar a otra actividad. Como el niño no quiere ella se aproxima al escritorio ve los dibujos de la página en que iba la historia y le dice:

—*Bueno, cierre ya. Después sigue contando lo que le pasó a las vacas y a los toros.*

— *¡No! ¡Esos no son vacas ni toros!* Dice el niño molesto porque la profesora le interpretó mal los personajes y le cerró el libro.

— *¿No? Muy charro porque tú estabas contándole a tus amiguitos que eran unicornios y caballos voladores. Entonces, ¿Quiénes son?*

—*Venados profe... venados, usted no sabe profe, son venados.*

Efectivamente en las ilustraciones aparecían venados, pero en el relato que nos hacía el pequeño no los mencionó. Eran animales míticos, así en su interior, el niño tuviera el conocimiento real de los venados.

#### **4.8. Sugerencias Fantásticas para antes de comer**

##### **Cuatro gatos pelagatos en un relato colectivo**

Entro con Daniel al restaurante del preescolar. Buscamos un lugar tranquilo para continuar la entrevista. Nos sentamos en una mesa junto al patio. Se acercan a la mesa Valentina, cuatro años y medio, y Ana Sofía, cuatro años, conversando,

inquietas. Esperan les traigan la comida. Son la 4.50 PM. Repentinamente les improviso un cántico.

—*Cuatro gatos pelagatos se sentaron a comer.* Nos reímos, ellas comentan cosas sobre lo que quieren comer y sobre el verso que les canté.

—*Estoy desesperada.* Expresa Valentina y dice algo ininteligible sobre la comida.

— *¿Qué dijiste de la comida?*

—*Ed... mm... Que tengo hambre... ¡Ah no!..* Trata de pronunciar algo. Se limita a murmurar sonidos.

—*Si... si... Se la... Se la comida...* Su voz se impone al resto de compañeritos.

—*Dijiste que estabas desesperada. ¿Por la comida?*

—*No que... todo...*

—*No se tape la boca. ¿Qué estaba qué?*

—*Desesperadas por la comida... se echaron a la raiza.* Continúa Ana Sofía entonando una cantinela parecida a la de mi verso inicial. Se ríen.

— *¿Se echaron a dónde?...*

—*Lo echaron a la raiza...* De la risa casi no terminan la frase que repiten al unísono con Valentina.

— *¿Y la raiza es qué?*

—*La comida y se...* la frase le parece graciosa a Ana Sofía. Daniel interrumpe.

— *¡Bueno! ¡Y los pelagatos qué!*

— *¿Qué les pasó a esos cuatro gatos que están comiendo?* Ana Sofía juega cantando palabras sueltas.

—*Se comieron con la cola...* Entrelaza su voz con la de Daniel.

—*Se comieron unos argustos.* Dice Daniel.

—Unos arbustos... ¿Por qué unos arbustos?

—Se comieron una comida... con los gatos. Insiste Ana Sofía.

—Por que no querían leche, no querían comida... leche y no querían... ¡Querían maíz! Grita Daniel tratando de que le escuchen.

—Si querían maíz por qué se comieron los arbustos.

—Por que ellos pensaron que ahí había maíz, entonces ellos se fueron para las flores y no había maíz... y con las flores.

Ana Sofía lo interrumpe. Levanta la voz porque nadie le hace caso. Venía repitiendo las últimas palabras de todo lo que decía Daniel.

—...Y no había maíz... y con las flores. Cuando se comieron la comida se le peló toda la cola... Nos reímos a carcajadas, ella se siente lúcida y cómica. Valentina le celebra.

—Eh...y cuando se comieron con la comida... tocaron con el tambor y se tocaron, y se tocaron la cola. Sigue Ana Sofía.

Daniel se para algo inquieto intentado hablar. Amenaza con irse.

—Esperen...

— ¡Enemigos!... Ellos eran enemigos... Se pusieron a pelear... Exclama Ana Sofía, estridente, con un gesto de seriedad.

—Se pusieron a pelear... ¿Por qué se pondrían a pelear? Le pregunto. Daniel antes de que ella diga algo habla recio.

—Ellos se pusieron a pelear porque... uno era enemigo y los otros eran amigos. Entonces...

— ¡Amigos!... Ana Sofía no lo deja continuar.

— ¡Amigos! ¡Amigos! ¡Muchos Amigos! Entonces trajeron un ejército de... gatos, para poder hacer, ¡buaf, buaf, ña, ññaao!... Daniel retoma la palabra con beligerancia, como asustándonos, parándose de la silla, moviendo las manos, tocándose el cabello.

—*Si yo digo cuatro gatos pelagatos se sentaron a comer, qué seguiría. Hago caso omiso de la beligerancia que tienen ambos para que los escuche y canto de nuevo la tonada.*

—*Se comieron la cola... Dice Daniel.*

—*Ah... ah... ¡No! ¡No! Se pelaban con... con la comida. De nuevo Ana Sofía.*

—*Y... si digo se fueron a comer un pez que no habían pescado. Cuatro gatos pelagatos se pusieron a comer, un pez muy grandote que todavía no han pescado. Les digo.*

—*Lo atraparon los gatos, se lo comieron, pero ellos no sabían que tenía un talismán. Continúa Daniel.*

—*Un talismán... ¿Qué es un talismán?*

—*No te recuerdas... Con un gesto vehemente. —De que ya te lo había explicado... es uno de Jackie Chang... ya... y quedan muertos todos.*

—*¿Jackie Chang pelea y quedan muertos todos?*

—*Sí*

—*Y que tiene que ver Jackie Chang con los gatos, si lo que estamos haciendo es componiendo una canción de gatos.*

—*Pero...el gato que usted dijo, tenía un talismán aquí... Se señala un ojo.*

—*¿Qué les pasó a los cuatro gatos pelagatos?*

—*Se pincharon la cola con la nariz. Vuelve Ana Sofía que se había quedado en silencio observándonos. Me señala riéndose, apoyada por Valentina.*

—*¿Por qué se pincharon la cola con la nariz?*

—*Porque a Daniel Álvarez Ramírez... Ana Sofía hace un gesto de burla hacia Daniel, quien hace rato juega con una silla, pero se nota que escucha con atención porque de inmediato responde.*

—*Yo no me llamo... yo soy un gato...*

—Entonces él era un gato...

—Que yo no soy un gato.

—Se pinchó la cola y se cayó de la cola. Se ríe. —Y con la comida se pelaron toda la cola... Se estaban comiendo un pez y el pez se comió los gatos. Continúa la niña en tono risueño.

Daniel se para molesto y agresivo.

—Yo no soy un gato. Lo calmo. Lo invito para que me acompañe al salón de música.

— ¡Para que me dejen en paz!

Daniel continúa animado con la historia. Vamos conversando al salón. Parece no molestarle que nos sigan las niñas.

#### **4.9. El cuento posee su canción**

##### **Los medios simbólicos de la expresión fantástica**

En el salón de música Daniel se sienta entre los instrumentos que están en el piso. Como viene motivado por una historia que iniciamos en el restaurante me hace preguntas. Presta poca atención a los objetos que tiene en derredor. Habla con Valentina y Ana Sofía que lo han seguido.

— ¿Qué pasó con los cuatro gatos? Decíamos que usted llegó y encontró a cuatro gatos pelagatos que estaban comiendo. Le pregunto.

—Sí... yo era un hombre, yo era un hombre, entonces.

— ¿Ellos qué estaban comiendo?

—Ellos estaban comiendo leche, tomando leche, digo, entonces, como ellos no sabían que la leche tenía un pez... Si... al último gato... el pez Juan Pablo se lo comió.

— ¿Se llamaba Juan Pablo? ¿A quién se comió el pez? ¿A uno de los gatos?

—Sí... Pero se llamaba el pez Juan Pablo.

— ¿Qué pasó con el pez Juan Pablo?

—El pez... Vea yo le digo con la guitarra. Señala la guitarra que está al lado de mi escritorio.

—Pásemela... Se la paso. Se sienta en una silla, coloca el instrumento encima de sus piernas y empieza a tocar llevando una secuencia rítmica de pulso, rasgueando las cuerdas, cantando al unísono.

—Los pelagatos estaban comiendo leche... con un pez... estaban... entonces... Tenieron una guitarra quebrada... entonces esos dos... esos pelagatos estaban muy enfermos y no tenían ganas de comer, después... pero esos gatos vagatos fueron muy... amagosos y... Se detiene, acelera con fuerza el ritmo, grita. —Se los coooooomieron ya...

Las niñas lo interrumpen. Habían permanecido en silencio escuchándole, absortas en la cantata que él improvisaba. Después de un receso continúa con su poema, recitando, arrastrando la voz, entonando a diversas alturas, en sonsonete, haciendo gestos, frunciendo el seño de acuerdo a lo que quiere expresar. Es un monólogo, más para él que para los que estamos presentes en el salón de música.

—Tres gatos estaban en un árbol... subiéndose por él... pero se sabía que tenían que brincar... ellos, sus patas eran muy debiluchas... para saltar dar vueltas al árbol... entonces... tuvieron mucha fuerza... se metieron a un jarrón y aunque se desarme... pone la guitarra sobre la silla y sin dejar de tocar las cuerdas coge un jarrón que está en el piso. Mete la mano izquierda a su interior.

—Se metieron a un jarrón... bien, bien... entonces, los dos pelagatos se... no... se pusieron de calavera, de calavera, de calavera... pero se volvieron a convertir... ¡buenos amigos!

Se entretiene un largo rato tocando las cuerdas y susurra para él la historia. De cuando en cuando logro entender algo. Al sugerirle otros temas distintos a los gatos hace caso omiso y continúa su improvisación.

—*Tres pelagatos se estaba... viendo... una casa del otro lado... pero la casa... tenía... tenía un perus... el sapito que perujo... soy la bruja... un ratón llegó... un gato bravo se lo quería comer... pero el ratón se llamaba Jerry y el corría más rápido que los dos gatos y esto termina así...*

—*Me faltan... dos... cinco veces y ya, para volverla a cantar y terminar. Vuelve e inicia. Tres gatos... eh... dos gatos comían. Hace silencio.*

— *¿Le cuento la historia de Jackie Chang y después le digo de los gatos?*

La fantasía se comprende, en principio, desde la fantasía misma, esencialmente, si es un medio por el cual el infante representa su universo cercano e interior. “La imaginación no habla y no se habla más que en términos de imaginación<sup>158</sup>”.

Mi comunicación se desarrollaba y profundizaba al compartir ciertos códigos gestuales y verbales con el niño. Esto nos permitía fluir en el diálogo y ganar en confianza para crear o comunicarnos fantasías. Si existía disposición anímica y las circunstancias eran favorables hablábamos, le hacía preguntas o nos envolvíamos en un juego simbólico o dramático<sup>159</sup>. Partíamos de alguna frase o motivación y luego la fábula se iba tejiendo espontáneamente:

—*Si... Pero se llamaba el pez Juan Pablo.*

— *¿Sí?... ¿Qué pasó con el pez Juan Pablo? Le respondía.*

— *Vea yo le digo con la guitarra. Cogía el instrumento, tocaba y se iba generando la historia.*

Otro ejemplo. Llegué una mañana a dictar la clase al salón. Daniel salió a mi encuentro y me dijo:

---

<sup>158</sup> Jean, George, 1994, Pág. 170

<sup>159</sup> Cf.: Sierra Zayda, 1998.

— *¡Profe, profe! Présteme los libros y lo de escribir en el tablero Hágase aquí.* Me señaló el piso y me sentó en un rincón, junto a la pared, al lado de los compañeritos y las compañeritas.

—*Yo voy a ser el profe. Présteme y siéntese.* Me recibió los libros. Los amiguitos se rieron. Se paró frente a nosotros y me imitó. Le seguimos un buen rato el juego y luego nos reímos. Había conciencia de estar representándonos en un juego.

Observemos como en este juego de la fantasía nos comunicamos sin interrogatorios hostiles, seguimos un ritmo, sin pretensiones educativas, sin censurar, sin enseñar ningún tipo de valor. Solo dejamos avanzar la conversación al igual que los mayores, cuando establecen una comunicación constructiva, significativa y a profundidad. La motivación siempre es algo que interesa, a no ser que el infante se encuentre aburrido, cansado, con sueño o no esté dentro del margen de su interés. Cada infante facilita una relación con el otro, sea una persona mayor o un niño, proporcional a sus posibilidades de interrelación comunicativa, al nivel de su desarrollo personal y de sus deseos. La interacción con el otro, en especial con el adulto, escribe Vygotski<sup>160</sup>, es importante para la elaboración de conceptos, para que la niñez amplíe la significación semiótica con los objetos del entorno.

Los relatos anteriores surgen a partir de un juego con las palabras, lanzadas al azar, *Cuatro gatos pelagatos*. Se crea una situación fantástica que da origen a varias historias, las cuales me permiten observar reacciones inferenciales, argumentativas, emocionales y físicas en el niño y las niñas. La historia nace como una invención colectiva, cada uno aporta desde su perspectiva particular.

---

<sup>160</sup> Cf.: Vygotski L. S, 1978.

Ana Sofía juega con imágenes sueltas y divertidas, mientras que Daniel busca que la trama tenga sentido, así sea una creación ficticia. A pesar de que los personajes sean imaginarios la chica y el chico se enfrentan de manera beligerante en la defensa de sus visiones, de sus opiniones, en el modo de asimilar y de construir la historia. Hay una interpretación libre desde la conciencia temprana de su yo.

En *El cuento posee su canción* los medios representativos coadyuvan a enriquecer el relato fantástico. En esta oportunidad es el sonido. Daniel toca la guitarra, le imprime un ritmo elemental pero constante que motiva inmediatamente al canto. La lírica de la canción es la continuación de lo que conversamos en el restaurante con las niñas. Los infantes no tienen dificultad al moverse de un medio simbólico a otro. La fantasía cumple aquí un papel de motivación exploratoria.

Daniel recrea imágenes sin coherencia aparente. Como una lluvia de ideas. Una tras otra. En el ejercicio improvisa una historia a la par que la entona, tratando de dar permanencia a una cadencia melódica, rítmica, al tiempo que hala las cuerdas de la guitarra. Este ejercicio implica disociación entre tocar, cantar y mantener la continuidad de la historia sin detenerse. Se suelta sorpresivamente en una serie de imágenes impulsadas una después de la otra. El espacio de la fantasía puede, si lo observamos como una estructura, abarcar en la mentalidad del niño múltiples códigos, sean historias guiadas por un hilo argumental, sean simples imágenes inesperadas o traídas a voluntad. Cómo en el siguiente párrafo:

*—Tres pelagatos se estaba... viendo... una casa del otro lado... pero la casa... tenía... tenía un perus... el sapito que perujo... soy la bruja... un ratón llegó... un gato bravo se lo quería comer... pero el ratón se llamaba Jerry y el corría más rápido que los dos gatos y esto termina así...*

## 5. El relato, los sentidos y la fantasía

### Enlace referencial

*“Un signo no existe simplemente como una de parte de la realidad,  
sino que refleja y refracta otra realidad”*

Georges Bajtin

#### 5.1. EL relato

En este enlace referencial planteo algunas reflexiones en torno a la oralidad, a la palabra, al relato, a los sentidos y a su relación con la imaginación y la fantasía en los infantes.

Desde edad temprana el niño y la niña acompañan sus acciones de un habla privada. Es un lenguaje oral dirigido así mismo con el propósito de regular y guiar la actividad. Los primeros estudios sobre el habla privada los realiza Piaget<sup>161</sup>, denominándola habla *egocéntrica*. Para este autor es una señal de la dificultad de los niños y las niñas para comprender la perspectiva del otro, no se dirige ni a la comprensión ni al oyente, es autosatisfactoria.

Vygotski<sup>162</sup> le otorga al lenguaje egocéntrico funciones autorreguladoras. Representa para el párvulo la tentativa de usar el lenguaje no sólo como instrumento del pensamiento, sino también como una herramienta de planificación, guía y dirección de la actividad en la solución de problemas. Inicialmente acompaña la acción, para luego antecederla. Es un estadio intermedio entre el lenguaje vocal y el

---

<sup>161</sup> Cf.: Piaget J y Inhelder B, 1982.

<sup>162</sup> Cf.: Vygotski L. S, 1978.

interior, constituyendo el pensamiento verbal. El habla egocéntrica disminuye con la edad por la interiorización.

El lenguaje egocéntrico cumple la función transicional entre lo externo y lo interno. Hacia fuera desempeña una función comunicativa, de carácter social y hacia adentro da las bases para el lenguaje interior. Cuando al infante le es imposible establecer comunicación social para el cumplimiento de una actividad conecta con el lenguaje egocéntrico, busca soluciones más inteligentes que automáticas, acompaña sus actuaciones verbalmente. “De este modo, el lenguaje adquiere una *función intrapersonal* además de su *uso interpersonal*”<sup>163</sup>.

El lenguaje oral acompaña la aparición de las funciones semióticas en mayor o menor grado en el infante, sea con el juego simbólico, con el garabateo, con el dibujo, con la escritura, con la comunicación de sus imágenes mentales y pensamientos. Por ejemplo, observemos cómo los primeros dibujos infantiles son trazos reminiscentes de conceptos verbales que describen lo más sobresaliente del objeto. “Así pues, comprobamos una vez más que el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal”<sup>164</sup>.

En este sentido podemos afirmar que la palabra permite transmitir al infante, con más facilidad que otros medios, las relaciones complejas de carácter íntimo, porque en relación con la realidad externa, la palabra consigue comunicar la forma, la dinámica, la singularidad de cualquier suceso y llevarlo a un trato más profundo con la vida, consigo mismo. Del acto verbal cada vez se tiene más conciencia y dominio de sus alcances.

---

<sup>163</sup> Ibid. Pág. 59.

<sup>164</sup> Ibid. Pág. 168.

En la investigación sobre la simbolización temprana<sup>165</sup> <sup>166</sup> Gardner clasifica a un grupo de infantes como verbalizadores y anota que es la palabra la vía de expresión simbólica que los distingue. El moldeado, el dibujo, los gestos son un pretexto o punto de apoyo para explayarse en sus comentarios, relatos de sus impresiones o de sus invenciones imaginarias.

Para George Jean las palabras permiten que lo imaginario venga a nuestro encuentro para redescubrir el mundo y las raíces que lo vivifican. Se transforman en la forma viva de la expresión fantástica en el párvulo. Es a través de ellas que él puede dar fe de que esos mundos o esas imágenes o relatos se tejen en su mente. Mediante las palabras, “la imaginación actúa, respira, se vuelve muy secretamente música, para vivir, revivir y recordar”<sup>167</sup>. Las palabras le consienten a la fantasía ser lo otro, ser una comunicación verbal significativa.

La fantasía pasa a ser cada vez más inherente a las palabras que a las acciones en el momento en que los infantes nos tratan de comunicar sus primeras historias y percepciones. Ella permite nominar, nombrar, puesto que al comunicar la palabra se convierte en representación o en imagen de la cosa, de lo imaginado. El relato oral tiende un puente que permite tomar distancia de los sucesos para recrearlos en el juego libre de la ficción. “En efecto, en la actividad imaginativa de los niños de cuatro y cinco años, es el lenguaje narrativo el que predomina, y no el de los objetos ni las personas. Así es que la imaginación pasa a ser, textualmente, *imaginación literaria*<sup>168</sup>”. La postura de contar, según Jean, predispone al relato y provoca la

---

<sup>165</sup> Gardner Howard. A: 1993. Pág. 132- 148.

<sup>166</sup> Gardner Howard. B: 1993. Pág. 67-118.

<sup>167</sup> Jean, George, 1994, Pág. 150.

<sup>168</sup> Gardner Howard, A: 1993, Pág. 195

efervescencia de la imaginación, no importando cuan limitados sean los recursos del lenguaje activo que utilizan los infantes.

Vygotski<sup>169</sup> da un valor excepcional a la capacidad verbal del infante para relatar sucesos reales o imaginarios como facilitadora de procesos posteriores para la creación literaria escolar. En sus estudios sobre la génesis de la literatura en la niñez, analizó las experiencias que el escritor ruso Tolstoi tuvo con niños y niñas en los talleres literarios. Resulta más cercano a la escritura el infante que puede contar sus experiencias, que aquel que no lo hace o se inclina a otro medio simbólico. “Este ejemplo nos hace comprender qué fuerte era el sentido de la forma verbal en este muchachito, que por primera vez se entregaba a la creación literaria. El orden de las palabras, su cambio, representan en el discurso artístico lo mismo que la melodía, en la música, o el diseño en un cuadro. Y el sentido del diseño verbal, su valor pictórico, el sentido de la medida estaban presentes, como afirma Tolstoi, en alto grado<sup>170</sup>.

Los relatos orales infantiles demarcan dos vertientes analíticas:

1) Pueden ser observados como un acto espontáneo que refleja acontecimientos a partir de una narrativa libre que surge en la medida en que se encadenan los sucesos al contarlos. Su estructura interior dependerá del estado de ánimo, de la conciencia, de la capacidad comunicativa y de la intencionalidad del hablante.

---

<sup>169</sup> Tomado de *Voobrazenie i detskom vozraste* (caps. VI y VII). Traducido del italiano «Immaginazione e creatività nel'età infantile». Ed. Riuniti, Roma. 1972. © de esta traducción, *Infancia y Aprendizaje*. 1982.

<sup>170</sup> Tomado de *Voobrazenie i detskom vozraste* (caps. VI y VII). Traducido del italiano «Immaginazione e creatività nel'età infantile». Ed. Riuniti, Roma. 1972. © de esta traducción, *Infancia y Aprendizaje*. 1982. Pág. 4.

Walter J. Ong en *Oralidad y escritura* plantea que el saber y el discurso surgen de la experiencia humana y de la manera elemental de procesar verbalmente dichas vivencias en el flujo del tiempo. El relato verbal es el desarrollo de una trama en el devenir temporal. Es dar a conocer un suceso, contarlo. Este relato oral difiere del cuento, tal como lo hemos conocido y asimilado a través de la escritura, en los giros argumentales y en los estilos de presentación de los esquemas narrativos y de contenido. “La trama rigurosa en una narración larga surge con la escritura”<sup>171</sup>

La narración oral no está sujeta a una trama lineal, climática, y larga:

“las personas de las culturas escolarizadas y tipográficas de hoy probablemente piensen en la narración ideada concientemente como diseñada, en el caso típico, con una trama lineal culminante a menudo representada por diagrama como la concebida ‘pirámide de Freytag’ (o sea, una vertiente ascendente, seguida por un declive descendente), una acción ascendente acumula tensión, alcanza un punto culminante que a menudo consiste en un reconocimiento u otro accidente que causa una *peripeteia* o vuelco de la acción, y que es seguida por un desenredo o desenlace, pues esta trama lineal climática común ha sido comparada con atar y desatar un nudo”<sup>172</sup>

2) La narración oral se analiza como una extensión del cuento cuando ésta recoge los elementos estructurales que le caracterizan por la tradición cultural. Egan<sup>173</sup> toma el concepto de Propp, al reconocer en el cuento los términos de una fórmula debido a los elementos fijos

---

<sup>171</sup> Walter J. Ong, 1994, Pág. 141.

<sup>172</sup> Ibid. Pág. 139.

<sup>173</sup> Cf.: Egan K, 1994, Pág. 38-39.

presentes en los mismos. De ahí que se hable de una *gramática de los cuentos*, como un conjunto de reglas de re-escritura que definen su estructura interna. Tradicionalmente se reconoce en el cuento una organización subyacente con un principio y un final concreto y claro. En su esquema interno se plantea un problema o conflicto a resolver en el transcurso del relato y que será su cometido principal. El cuento girará en torno a este nudo de forma tal que todo elemento posterior que no contribuya al relato hará que la historia sea mala.

Todo relato posee un ritmo: “Los relatos mantienen su fuerza sobre nosotros en la medida en que todos los acontecimientos se adaptan al ritmo básico y lo sostienen”<sup>174</sup>. El ritmo siempre conduce hacia adelante en la historia, ubicando cada elemento en su sitio. Hay por tanto un principio de coherencia para seleccionar lo que es pertinente en cada cuento. De tal forma que los cuentos que más atraen a los niños y niñas son aquellos cuyos acontecimientos y detalles favorecen el ritmo subyacente.

## **5.2. Los sentidos**

La forma habitual de representarnos los sentidos es asociarlos a la imagen. Por ejemplo, puedo relacionar un sonido a sus fuentes productoras y decir este pertenece a la naturaleza, e imaginarme un río, o me suena como una guitarra y traigo a la imagen, ese instrumento. Escucho el timbre de un saxofón y de inmediato referencio visualmente múltiples saxofones. Veo una botella de vino, una cava, unos viñedos si quiero aproximar una imagen a una sensación gustativa vinícola.

Todo sentido puede representarse independiente de una simple evocación de imágenes, a la manera de impresiones visuales,

---

<sup>174</sup> Ibid. Pág. 38-39.

como acostumbramos usualmente a relacionarlos. *Representarlos independientemente implica intuir y construir simbolizaciones propias que tienen su origen en cada sentido particular sin tener otros referentes.* Es lo que hace el músico, al crear sonido en el sonido, organiza relatos sonoros, estructuras lógicas sonoras, figuraciones simbólicas exclusivamente sonoras, referidas al sentido de lo auditivo. Igualmente, es más fácil para un catador de vinos imaginarse un sabor especial o fantasear con una aleación propia, que para aquellos que no han recibido éste tipo de conocimientos o que son extraños a las influencias de este medio.

Apropiarse de los simbolismos de los sentidos, tratar de conservarlos en la imaginación y comunicarlos en signos significativos a otros, requiere experiencia y destreza para desenvolverse en un dominio perceptivo determinado. Este dominio perceptual particular es evidente en los artistas quienes incursionan en uno o varios campos, relacionados con sus respectivos sentidos y construyen representaciones simbólicas complejas. Para Rubert de Ventós<sup>175</sup> la imaginación está presente ya en unos *sentidos* que organizan el material sensorial según pautas de organización propias, captando el sentido de las cosas. La imaginación se infiere así, constitutiva de la experiencia normal y cotidiana.

A pesar de ser poseedores de un cuerpo perceptual conectado con los sentidos y con capacidad de elaborar sistemas simbólicos que los representen, podemos considerarnos “*analfabetas perceptivos*”<sup>176</sup>. Este analfabetismo nos priva de tener otras formas de aprehensión del entorno, de abordarlo desde otras sensibilidades, de generar otros simbolismos que pueden posibilitar formas distintas de construcción de mundos, de conocimiento. Se privilegian los procesos que estructuran

---

<sup>175</sup> Cf.: Rubert de Ventos Xavier, 1989.

<sup>176</sup> Eisner Elliot, 2002, Pág. 35.

un pensamiento emparentado con la idea, con el lenguaje lógico-racional, orientado a la episteme científica. De acuerdo a Eisner<sup>177</sup>, no es posible seguir la senda de los sentidos pues se considera que no dan seguridad por su relatividad y emocionalidad. De ahí que se piense tácitamente la estética y otro tipo de fenómenos como la sensibilidad y la fantasía no son funciones del pensamiento al ser caracterizadas por la psicología como cercanas al afecto, a los estados transitorios del sentimiento. Además, en ellos no siempre se puede confiar, de ahí la frase, “no se deje llevar por los sentimientos”.

La infancia, según este autor, descubre el mundo a través de sus posibilidades sensoriales. Experimenta un mundo cualitativo. “Digo cualitativo porque los objetos y procesos que en definitiva clasificamos son, básicamente, cualidades”<sup>178</sup>. La dulzura, el sonido, el tacto son vivenciados por los pequeños mucho antes de describírselos o caracterizarlos como fuertes, desagradables o nombrarlos con un símbolo. A medida que los niños y las niñas se desarrollan aumenta su capacidad de leer cualidades al tiempo que adquieren el lenguaje. Pero curiosamente sucede un proceso inverso, “que la categorización reemplaza la exploración. El reconocimiento reemplaza a la percepción”<sup>179</sup>. Se paga un precio muy alto al elegir un único sistema primordial de representación, porque este tiende a generalizar más no a individualizar la exploración perceptual: esto es un roble, esta es una mesa, este es un perro. Pero no todas las mesas, los robles y los perros son iguales. Se propone un conocimiento riguroso, objetivo y racional que silencia las voces, las posibilidades empíricas y constructivas del sistema sensorial. “Los aspectos particulares del mundo cualitativo del que tomamos conciencia dependen de la grandeza de nuestro sistema

---

<sup>177</sup> *Ibíd.*

<sup>178</sup> *Ibíd.* Pág. 33.

<sup>179</sup> *Ibíd.* Pág. 33.

sensorial para captar los fenómenos que pueblan determinado dominio”<sup>180</sup>.

Para Cajiao<sup>181</sup>, la contemplación sensible del mundo entra en conflicto cuando la intención del proceso formativo del ser es instruirlo para la transformación, la posesión, el dominio de la naturaleza. Este conflicto sucede cuando la pretensión no es la comprensión armónica al no fundirnos con lo otro *dejando que se revele a sí mismo*, sino que establecemos la correlación sujeto-objeto siguiendo el paradigma del saber científico. Al placer de la exploración que involucra al afecto se oponen aprendizajes para capturar las vivencias conceptualmente y se construye una serie de instrumentos cada vez más potentes para extender la penetración de los sentidos: microscopios, telescopios, robots, máquinas para escrutar lo más recóndito de la naturaleza. Como consecuencia de esta suplantación y al despersonalizarse el conocimiento, convertirlo en un ente analítico, al verse lo otro como distante y no percibir al ser dentro de esa realidad a través del contacto directo, se genera una ruptura con la percepción.

El conflicto lo genera el paradigma de educación de los sentidos que impartimos, la clase de sensibilidad que construimos, el cómo enseñamos a sentir, la piel, a ver, a oír, a oler, a gustar. No se recuerda e imagina lo que no se haya vivido por la experiencia a través de nuestros sentidos. “La imaginación es un factor esencial en este proceso, porque no podemos conocer a través del lenguaje lo que no somos capaces de imaginar. La imagen —visual, táctil, auditiva— cumple un rol crucial en la construcción de significado”<sup>182</sup>. No hay currículos exploratorios del gusto, del olfato, del tacto o del oído, lo que permitiría desprender otras maneras de subjetivizar, de construcción de

---

<sup>180</sup> *Ibíd.* Pág. 34.

<sup>181</sup> Cf.: Cajiao Restrepo Francisco, 1996.

<sup>182</sup> Eisner Elliot, 2002, Pág. 35.

mundos, de nuevas sensibilidades e idearios expansivos en lo quimérico. En este sentido, desde lo sonoro, el pedagogo musical Murray Schafer<sup>183</sup> y el musicoterapeuta C. Fregtman<sup>184</sup>, nos evidencian con sus experiencias cómo es posible edificar didácticas a partir de una aproximación sensible e imaginativa con el sonido. Demuestran que la musicalidad es inherente a todos los seres, que no podemos someter esta experiencia a un único sistema de figuración musical.

Creemos con la imagen perceptual que nos estipulan los manuales escolares accediendo primero a los tratados y luego a las impresiones que pueden dejar nuestros sentidos. Profundizamos en el conocimiento de los sentidos en las letras de los libros más no en la experimentación sensible. Los textos se convierten en una mediación simbólica para que los seres se representen desde el imaginario social y cultural su sensibilidad, dentro de unos límites graduados, jerarquizados de indagación y aprendizaje, para que la conducta individual y colectiva del ser, que se desprenda de esa búsqueda sea predecible, en concordancia con los valores generales de su entorno. Quiero ilustrar este punto con una experiencia reciente. En una escuela, rodeada de campos y jardines, observé como la profesora explicaba y pedía a sus alumnos dibujar las partes de la flor, siguiendo el diseño de un cartel. Posteriormente los estudiantes rindieron una lección y escribieron los nombres sobre otra cartelera donde sólo estaban los gráficos. En ningún punto de este proceso se examinaron, se manipularon, se llevaron a un herbario, se escribieron historias, se realizaron composiciones artísticas sobre las flores, que como un tapiz, bordeaban los senderos de la institución.

El encuentro sensible en la fantasía de los sentidos puede permitírsele al niño y a la niña sin mediaciones conceptuales y

---

<sup>183</sup> Cf.: Schafer Murray, 1992.

<sup>184</sup> Cf.: Fregtman Carlos D, 1994.

representaciones simbólicas preconcebidas. La infancia posee la opción de acercarse a una vivencia abstracta del mundo, donde convierte el afuera, que llega en impresiones, en objetos consistentes para sí. Merleau Ponty, citado por Rubert de Ventós, nos señala que hay una cristalización de lo imaginario, de los existenciaros, de las matrices simbólicas e insiste que esta experiencia excepcional “se puede vivir en las cosas existentes, sin reflexión, y abandonarse a su estructura concreta que no ha sido aún transformada en significación”<sup>185</sup>.

Hay una fantasía de los sentidos que nos recuerda lo que Vygotski<sup>186</sup> llamó *Sincretismo en la inventiva*, cuando de una manera exploratoria y asociativa, tal como se observa en la infancia al experimentar con las artes, se ligan los sentidos, los unos a los otros en un todo, en una única acción. Gardner<sup>187</sup> grafica este sincretismo refiriéndose a las combinaciones sensoriales con los distintos medios figurados que se realizan en la infancia. Llama la atención a que se da “quizás por primera y a veces por última, una transacción fácil y natural entre los distintos medios. El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un periodo en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre los distintos sistemas sensoriales en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren imágenes poéticas y los versos incitan a la danza o al canto”<sup>188</sup>.

---

<sup>185</sup> Rubert de Ventos Xavier, 1989, Pág. 153.

<sup>186</sup> Cf.: Vygotski L.S, 2000.

<sup>187</sup> Cf.: Gardner Howard, A: 1993.

Castoriadis nos presenta una imaginación que puede ser sensorial o corporal. “Es también bajo este ángulo que debemos considerar la idea de una imaginación sensorial y, más generalmente, corporal”<sup>189</sup>. En otros párrafos se expresa *que no hay frontera entre el cuerpo viviente y animado y la mónada psíquica ordinaria*, “hay una presencia del cuerpo viviente así mismo, inextricablemente mezclada con lo que nosotros consideramos como los <<movimientos del alma>> propiamente dicho”<sup>190</sup>. Castoriadis, incluso afirma que la fisiología humana puede ser psicoide, cuando el cuerpo se vuelve contra sí mismo, como sucede con los mecanismos de defensa y no lo ocasiona ninguna influencia externa del alma. Cada sentido habla desde sí mismo, más allá de la actividad combinatoria de las representaciones, de las evocaciones que pueden darse entre ellos. La fantasía les amplía su universo al dar significado a las sensaciones que les llegan permitiendo su figuración psíquica.

---

<sup>188</sup> *Ibíd.* Pág. 149.

<sup>189</sup> Castoriadis Cornelius, 1997, Pág. 179.

<sup>190</sup> *Ibíd.* Pág. 178

## 6. La voz de las niñas

### La ruta escolar

En el transporte se inicia la cotidianidad del preescolar. La buseta a medida que avanza rumbo al lugar de estudio se llena paulatinamente de voces y de historias que dan cuenta de multitud de pensamientos y sucesos contados con la libertad y la motivación de los encuentros iniciales. Se despiertan las primeras impresiones y se escuchan los comentarios frescos del día. Las niñas y los niños llegan con las palabras a flor de piel, con la misma naturalidad como expresan sus gestos. Continúan la profundidad de su dormir, arropados por una manta o un chaquetón lanudo, desplomados en los rincones de las sillas.

Este mismo evento se repite al regreso, al fin de la jornada, al medio día o al caer la tarde. Se establece un recuento de los hechos personales, de los aprendizajes, de los cansancios, de las lecciones que dejan los cruces comunicacionales y vivenciales en el preescolar.

Las temáticas de sus conversaciones en el espacio del recorrido recogen variados aspectos de la vida del hogar, del barrio o la unidad residencial, de la televisión, de los sueños, de experiencias elementales, que en sus labios infantiles, revelan otras miradas, concepciones muy propias y lógicas pertinentes en sus construcciones imaginarias. En uno de estos viajes le pregunté a la profesora María Elena sus opiniones sobre el relato de un perrito que una niña nos acababa de contar. Respondió:

*—Son como historias, digo yo, curiosas, diría fantasiosas. Algunas son charras. Hay cosas en las que yo digo... ve sí... Si se mirara desde ese punto de vista hasta tienen la razón. Como estoy con ellos todos los días por esta misma ruta me distraigo*

*escuchándolos, o los dejo que hablen solos. Esta buseta por la mañana a veces pareciera que llevara loritos. Pienso que por lo general le pongo poco cuidado a lo que dicen. Pero hay otras cosas que me sacan de mi lógica y las recuerdo mucho.... La otra vez Nati, la niña que está dos sillas adelante de usted, llegó con el cuento de que iba a juntar a todos los malos del mundo y que les daría una pócima, dijo pócima, para que no tuvieran problemas y fueran buenos. Yo le pregunté:*

*— ¿Nati, y la gente por qué es mala?*

*—Por problemas y noticias. Me dijo.*

*— ¿Y tú ves noticias?*

*—No, mi papá sí.*

*—Entonces tú papá es malo.*

*—No, él es bueno. Me respondió sin ninguna duda.*

*Este cuento de la niña me quedó sonando.*

En sus diálogos se comunican acontecimientos con descripciones detalladas y comentadas. Ilustremos una temática, las noticias de la casa:

Alejo, cuatro años.

*—A mi tía le pusieron un yeso grande en el pie, blanco, duro... se baja del sillín, se sube el uniforme hasta la ingle para mostrarnos.*

*— Se chocó por las palmas... el carro es de Alberto y él no sabe lo que pasó. El carro es vino tinto y estaba en el parqueadero para que lo cuidáramos.*

*— ¿Quién es Alberto? Pregunta el conductor de la buseta.*

*—Mi tío... Mi tía coge las cosas sin permiso y mi mamá dice que es una falla... la tía dice que se lo habían prestado. Mi mamá dice que ella es muy mentirosa...*

Manuela, tres años y medio.

—*Mi papá dijo que no iba a volver porque mi mamá es brava. Mi mamá no es brava... mi papá sí es bravo. Mi papá dijo que no le contara a la abuela, ni a la Tota, ni a nadie.*

—*Manuela, por qué nos cuentas a nosotras. Le dice la Profe.*

—*¡Porque sí!*

Muchas de estas conversaciones al interior de la buseta giran en torno a una serie de relatos fantásticos donde las niñas y los niños tejen diálogos y discusiones sin la preocupación de si son o no invenciones, defienden con ahínco sus puntos de vista sobre sus temáticas, sus personajes imaginarios y sus historias son presentadas con descripciones detalladas, sean en sus formas, en sus colores, en la manera de relatar los hechos.

Presento, seguidamente, una selección de los relatos que acontecen en una de las rutas del transporte escolar.

### **6.1. Murcieagüito**

Noviembre 4 (Al medio día)

Mariana López, cuatro años, es una niña extrovertida, conversadora, muy simpática, inventa canciones y le gusta jugar con las palabras. Cuando habla y quiere explicar algo mueve sus manos dando forma a lo que dice.

En la mañana, Mariana se subió a la buseta con una pluma en sus manos. Me contó que era una pluma que tenía un polvo mágico. Todo el recorrido, hasta llegar al preescolar, sostenía la pluma mágica entre sus dedos, la hacía girar lentamente, la pasaba por sus labios, la aproximaba a los ojos, la contemplaba entretenida. Luego, improvisaba un pequeño cuenco con sus dos manitas para hacerla dormir.

Al medio día, de regreso a su casa, Mariana ya no traía la pluma. Me habla espontáneamente de su murcielaguito y de la pluma mágica adelantándose a mis preguntas:

—*El murcieaguitelo, las plumas las tira. Muestra la palma de su mano. La mueve como si la pluma continuase allí, invisible.*

—*Tú me dijiste que la pluma era mágica, que tenía un polvo mágico. ¿Por qué las tira?*

—*Para que la manga tenga mucha más, para que sea un pintalabios...y yo le digo que lo aparezca como un coso de murcieaguito.*

— *¿La plumita va a hacer esa magia?*

—*Sí.*

—*O sea, que ¿cuántos murcielaguitos vas a tener ahora?*

—*Cinco. Abre los dedos en abanico.*

— *¿Tú me dijiste de qué color eran los murcielaguitos, sus plumitas?*

—*Azul y amarillo.*

— *¿Y tú dónde encontraste, o dónde conseguiste esos murcielaguitos?*

—*En la calle... por aquí por mi casa... los tengo en la jaulita.*

— *¿Y cómo es la jaula donde los tienes?*

—*Tiene el techito, extiende sus brazos para darme a entender la forma del techado, —tiene algo para yo tenerla acá, señala algo encima del techo, —y tiene pisito, las puertitas y tiene una cerradita aquí.* Encorva su dedo índice y acompaña el gesto murmurando un suave clic.

## 6.2. Pista a domicilio

Noviembre 6 (En la mañana)

Mariana Calle, tres años y medio, es una niña tierna, con un lenguaje excelente y muy expresiva. En la buseta todo el tiempo está hablando de cosas que la profe señala como — *salidas de lo normal*. Le encanta proponer conversaciones a sus amigos y amigas de ruta, algunos le siguen sus fantasías, otros la observan buscando los dulces mágicos o los cachorritos azules, invisibles que lleva en la palma de su mano.

En esta ocasión viajamos en el transporte Adelaida, Luís Felipe, Pedro Velásquez, Mariana López, Mariana Calle. Les pregunto si ellos saben patinar. Mariana Calle responde.

—*Yo se patinar en la pista de hielo...* Guarda silencio unos segundos mientras tira para atrás sus cabellos.

—*En mi casa hay una pista de hielo.*

—*¿Cómo se formó la pista?*

—*Se regaron unos hielos.*

—*¿Se regaron?*

—*La nevera se daño y se salieron todos los hielos.*

—*¿Dónde están regados?*

—*En mi casa, en el piso de toda mi casa.*

—*¿En tú cuarto también?*

—*No, solamente abajo.* Señala al piso de la buseta.

—*¿Y la mamá y Nena<sup>191</sup> cómo hacen para caminar por ahí?*

—*Patinando*

—*Mariana, ¿tú nos invitas a patinar a tú casa?*

---

<sup>191</sup> Nena es la niñera de Mariana.

—*Si, pero tienen que llevar patines de dos ruedas.*

Mariana López nos ha escuchado con sumo interés. Por momentos hace gestos de afirmación a lo que dice su compañerita, otras veces quiere intervenir en la conversación y se contiene, mueve sus manos como queriendo hacer más gráfico lo que escucha. De pronto dice con voz fuerte y segura:

—*Yo tengo un patín que tiene dos partes, es un palo.*

La conversación termina porque la buseta se detiene. Subo a dos niños. Cuando intento retomar el diálogo, ya no hay disposición. Vamos hacia el preescolar.

### **6.3. Mi amiguita la flor**

(12:15 del medio día)

En la buseta esperamos la hora de partida. Llevamos a casa el final de la jornada, las maletas, las loncheras, las alegrías. Hay un silencio salpicado de frases sueltas. Mariana Calle me dice espontáneamente:

—*Profe, ¿te digo algo?*

—*Si, dime.* Se aproxima para que le escuche con más intimidad. Habla pasito. Su cabeza toca mis hombros.

—*Yo tengo una flor en mi casa y tiene boca.*

—*¿Qué hace con la boca?*

—*Habla.*

—*¿Qué dice?*

—*¡Es tan linda! Es rosadita y tiene pétalos.* En tono de ternura.

—*¿Tiene boquita y qué más?*

—*Y nada más... ¡ah, sí! Tiene ojitos.*

—Tienes que cuidarla mucho, yo nunca he visto una flor así, ¿Dónde la encontraste?

—En mi jardín.

— ¿En tú jardín hay más flores así?

—No, solamente había una.

— ¿Y ella qué te dice.

—Que vamos a un paseo.

—Entonces, ¿La vas a llevar a pasear?

—Sí, mañana la voy a llevar a pasear.

— ¿A dónde la vas a llevar?

—A Oviedo

— ¿Y qué vas a hacer con ella en Oviedo?

—Ah...

#### **6.4. Tenebrosos Dinosaurios y ratones azules**

Noviembre 10 (*En la mañana*)

Pedro, 3 años, se apretuja en la silla trasera en medio de dos niñas que conversan animadamente por encima de él. Aún no ha soltado su termo de jugo, cuelga de una correa verde que le cruza los hombros. No parece interesado en la conversación. Desde que lo llevé de la portería a la buseta viene hablando para sí. Su interlocutor es un personaje imaginario porque alega con él. De improvviso deja de hablar, guarda silencio, escucha, luego levanta la voz y nos da a conocer que el motivo de su monólogo son los dinosaurios.

—Pedro, ¿Te gustan los dinosaurios de verdad?

—No, yo los mato. Con voz fuerte para que le oiga desde mi lugar.

— ¿Y por qué los matas?

—*Con una pistola de candela y fuego pa'que se maten.*

— *¿Y por qué?*

—*Ah, porque sí, esos no me gustan.*

—*Entonces, ¿Cuáles dinosaurios te gustan?*

—*Los de mentiritas.*

— *¿Por qué te gustan los de mentiritas?*

—*Porque sí.* El tono fuerte de Pedro y el tema de la conversación ha centrado en nosotros las miradas de las chicas y los chicos.

—*A mi me gustan los dinosaurios quichitos.* Dice Mariana López.

—*A mi me gustan los ratoncitos. Yo tengo unos ratoncitos azules.* Le responde Mariana Calle. Mira hacia atrás, de rodillas, recostada sobre el espaldar de la silla.

— *¡Azules! ¿Ustedes han visto ratoncitos azules?* Lanzo la pregunta a todo el grupo.

—*Ah, ah, yo no he visto.* Dice Mariana López.

— *¿En tu casa si hay?* Dirigiéndome a Mariana Calle.

—*Ah, porque me los compraron así.*

— *Ah, te los compraron. ¿Y en dónde los venden? Yo quiero unos.*

—*En Bogotá.*

— *¿En Bogotá?*

—*Muy, muy lejos.*

—*Yo fui a la playa, la playa es muy lejos.* Interviene Pedro que estaba callado, observando a Mariana con expresión dubitativa.

—*Pero Bogotá es por el cielo.* Insiste Mariana.

—*Y la playa también es por el cielo, si, si...* Le responde el niño.

—*Pedro, cuéntame, los dinosaurios de verdad no te gustan.*

— *No.*

— *¿Por qué?*

—*Ah porque no.*

— *¿Qué hacen?*

—*Ellos me comen y yo los mato.*

— *¿Y los de mentiras no comen?*

—*No.*

—*No. ¿Entonces qué hacen los de mentiras?*

—*Nada, uno juega con ellos... mire, pero los de verdad pelean.*

— *¿Los de mentira no?*

—*No. Los de verdad si pelean.*

— *¿Por qué pelean?*

—*Ah, porque sí. Pero unos dinosaurios querían pelear con otros dinosaurios, querían pelear.*

— *¿Por qué querían pelear?*

—*Ah, porque sí...*

— *¿Cómo vas a matar a esos dinosaurios?*

—*Con una pistola de candela y tiros*

— *¿Y, ahí mismo se mueren?*

—*Si*

— *¿Qué vas a hacer con ellos cuando se mueran?*

—*Yo les voy a dar una patada, si, duro.*

—*¿Para qué les vas a dar una patada?*

—*Ah, porque sí, es que ellos me comen.*

—*Pero si ya están muertos, ¿Cómo te van a comer?*

—*¿Cuáles están muertos?*

—*Los que vas a matar de verdad.*

—*Ah...*

—*Ah, pero yo tengo unos ratoncitos azules que no hacen nada, entonces, solo hacen cosquillas.* Le dice Mariana Calle, que se vuelve a acomodar en su silla.

## **6.5. El enigmático Choquisum**

Mariana López me ve la grabadora. Como los días anteriores la había grabado cantando y se escuchó su voz, inmediatamente me preguntó que si coreaban canciones.

—*¿Cuáles van a cantar?*

—*Yo voy a cantar la de Choquisum en una flor.* Se adelanta Mariana Calle.

—*¿Y cómo es esa?*

—*Y yo voy a cantar la del sol solecito.* Dice Mariana López.

—*¿Quién va a empezar?*

En este instante se suben al transporte dos niñas que estábamos esperando, razón por la cual el canto se interrumpe. Cuando trato de retomar las canciones, ya están hablando y entonando con melodías improvisadas el nombre de “*Choquisum*”, un personaje inventado por Mariana Calle.

—*Mariana, ¿Quién es Choquisum?*

—*Mariana ¿Qué es Choquisum?* También le pregunta Bárbara que está a mi lado.

El nombre Choquisum es familiar, lo he escuchado a Mariana en distintas situaciones y lugares. Aprovecho la ocasión para introducirlo en la conversación.

—*Choquisum es unas aretas.* Interpela con vivo interés Mariana López.

—*¡Sí!... ¿Mariana Calle, Choquisum es unas aretas?*

—*Sí... tiene unas aretas.*

—*¿Quién es Choquisum? Una persona, un animal.* Le pregunto.

—*Un monstruo.*

—*¿Un monstruo?*

—*Un monstruo rojo.*

Cuando miro en derredor me sorprendo de la atención que prestan al diálogo todos los ocupantes de la buseta y en un acto de emoción acelerada digo al atento público:

—*¡Choquisum es un monstruo rojo... con aretas!*

—*¿Con aretas? JA JA JA...* Enfatiza Bárbara.

—*¡Ah! ¡Ah! ¡No es con aretas!* No le gustó a Mariana Calle mi frase dicha al grupo. Mueve los puños.

—*¿No?, Mariana López dijo que era con aretas...*

—*¡No es con aretas!* Habla duro.

—*¿Entonces qué tiene?*

—*¡Nada!* Seca, cortante, enojada.

—*Tiene una jaula en la cabeza y en la sangre...* Le dice Mariana López.

—*¡Ah! ¡Ah! ¡Así no es!* Le interrumpe alterada.

El ambiente esta tenso por la apariencia de Choquisum. Para calmar un poco los ánimos trato de mediar en las apreciaciones que se tienen.

—*Qué les parece si hacemos una cosa... entonces tú tienes un Choquisum y no tiene aretas. Le digo a Mariana Calle.*

—*Y tú otro choquisum. ¿Les parece?* Ambas responden afirmativamente.

—*Entonces, el tuyo Mariana López ¿cómo es?*

—*Rojo y sí tiene aretas.*

—*¿Qué tiene en la cabeza?*

—*Una jaula y en la sangre.*

—*¿Y el tuyo, cómo es?* Dirigiéndome a Mariana Calle.

—*Yo no tengo Choquisum... ni Martina.*<sup>192</sup> Interpela la voz de Bárbara.

Entra el transporte al preescolar y es hora de ir a cada salón.

## **6.6. Los cachorritos**

Noviembre 13 (En la mañana y al medio día)

Mariana Calle nos dice que trae los cachorritos. Nos muestra la palma de su mano izquierda formando un nido e inmediatamente todos los amigos que nos acompañan los quieren ver. Pedro dice que no ve nada. Bárbara mira y se ríe un poco escéptica. Mariana López y Deby Bibradger, se motivan, siguen el juego. Ellas desde ese momento ya tienen cachorritos mágicos en una mano y en la otra una bolsa imaginaria con peces de colores. Y así, se unen a Mariana Calle que lleva con delicadeza sus cachorritos hasta el preescolar.

En el transcurso de la mañana entro a su salón de clase para hablar con la profesora y aprovecho para preguntarle a

---

<sup>192</sup> Martina es la hermana menor de Bárbara, tiene 2 años.

Mariana que está sentada en el piso con el resto del grupo rasgando papel.

— *¿En dónde pusiste los cachorritos Mariana? Coloca las manos como en la buseta y dice:*

—*Aquí los tengo.*

Es medio día. Vamos de regreso a casa. Interrogo en voz alta sobre qué hicieron con los cachorritos:

—*Yo los tengo en mi lonchera.*

—*Yo también los tengo en mi lonchera.* Contestan las marianas.

— *¿Y no se asfixian ahí?*

—*No.*

— *¿Qué les dieron de comer en la media-mañana a los cachorritos?*

—*A mi manga.* Dice Mariana López.

— *¿Mariana Calle qué le dio a los cachorritos?*

—*Manga y yo comí buñuelo y jugo de fresa.*

— *¿Qué dijeron los amiguitos del salón cuando vieron los cachorritos?*

—*Que estaban feos.* Con un gesto de simpleza.

— *¿Por qué dijeron eso?*

—*Porque no les gustaron*

— *¿Por qué?*

—*Porque dijeron que eran negros.*

— *¿De qué color son los tuyos?*

—*Los míos son blanquitos.*

— *¿Qué dijeron en tú salón de los cachorritos Mariana López?*

—Eh... *Que eran lindos, bellezos.*

— *¿Y... qué más?*

—*Que yo me los quiero llevar a mi casa.*

— *¿Decían los amiguitos así?*

—*Sí, Ah no, porque se enferman, no puedo, porque estoy enferma y mis guaus, guaus, no pueden... ja, ja, ja, ja...*

—*Oigan y mis amiguitos dijeron que estaban feos.* Replica Mariana Calle.

— *¿Los amiguitos de tu salón por qué dijeron eso?*

—*Ah... pero uno dijo que estaban lindos... entonces... Lorenzo.*

Hemos llegado a la casa de Mariana Calle y la conversación sobre los cachorritos finaliza.

Noviembre 14 (En la mañana)

Mariana Calle sube a la buseta con las dos manos como si trajera algo entre ellas. La empleada de la casa al entregarnos la niña me comunica en voz baja:

—*Ella dice que lleva unos cachorritos imaginarios.*

—*Mariana, ¿qué traes ahí?* Le pregunto más adelante en el recorrido.

—*Unos cachorritos.*

Ayer solo me mostró los cachorritos en una mano, hoy los trae en las dos. Le pregunto si hoy tiene más que ayer y ella me responde:

—*Si... hoy tengo cuarenta cachorritos.*

— *¿De qué color son? Los de ayer eran blancos y los de hoy....*

—*Verdes, azules, blancos y amarillos.*

Al cabo de un rato Mariana lleva las manos sueltas. Nos dirigimos al preescolar.

La imaginación nos remite a un fenómeno interesante que es la escucha. Los relatos en la buseta tienen como característica el ser de carácter colectivo. La niña o el niño los presentan al grupo y se abre la conversación y la crítica entre ellos. La imaginación reúne, convoca a ser oída. De ahí que Jean nos invite a la *Pedagogía de la imaginación*, como la comunidad en la que se comparte, se oye en conjunto. “La imaginación nos remite a todos, con nuestras diferencias, a la misma escucha que debiera estar siempre *asombrada* ante nuestras idénticas posibilidades de inventarnos en cada momento”<sup>193</sup>.

Los relatos de las niñas nos entregan narraciones ingeniosas y creativas. El escritor ruso Kornei Chukovsky, citado por Gardner<sup>194</sup>, habla de un periodo de genialidad en el lenguaje, durante el cual todo infante es un poeta talentoso. Observemos la poca influencia televisiva. Estos relatos son cercanos a las personas, a los objetos y a los ambientes del entorno. Son construcciones más personales e intimistas. Van del personaje imaginario a impresiones de situaciones de vida. La libertad narrativa implica dar la opción al infante para que pueda ponerle al cuento su propia identificación e interpretación. Es rescatar el rumbo incierto que puedan ofrecer sus historias y opiniones. La fantasía de la niña y el niño, nos dice Georges Jean, no es necesario que actúe con una claridad inmediata. La imaginación infantil se vivifica mediante *las sorpresas*. La fantasía<sup>195</sup> reta la intuición racional del tiempo, el concepto de duración como aspecto que permite la conciencia del devenir. La imaginación va y viene enlazando la memoria, desordenando interiormente no se sabe qué elementos para construir creaciones y acciones antes no existentes.

---

<sup>193</sup> Jean Georges, 1994, Pág. 180.

<sup>194</sup> Cf.: Gardner Howard, A: 1993, Pág. 117.

<sup>195</sup> Cf.: Durand G, 1981.

Las niñas y los niños se encuentran a través de la fantasía con los personajes inventados en sus relatos. Como el caso *Choquisum* en Mariana, es un personaje, que aunque lo comunica públicamente, procura mantener las características de su forma en silencio y no admite que nadie le altere su aspecto u opine sobre como es. Hay un respeto por *Choquisum* y su tratamiento es como si fuera una mascota de peluche real. En el caso del dinosaurio de Pedro, con el cual venía peleando y discutiendo, convergen dos elementos contradictorios. Por un lado, el temor que el niño siente por los dinosaurios de verdad, y por el otro, éste que es de “mentiritas” lo maneja como él quiere e impone su poder y dominio, se afirma así mismo dándose seguridad. Dice que puede matar a los dinosaurios. Con una pistola. Los diferencia de los de juguete. Posee un gran sentido de realidad porque los que deben morir son los de verdad, porque pelean y comen. Aquí la fantasía cumple, entre otros, un papel compensatorio.

El proceso de identificación de los infantes con su personaje creado es similar a cuando eligen a un protagonista de un cuento o de una serie de televisión. Se meten con facilidad en “la piel imaginaria de un héroe o de una heroína”<sup>196</sup>. Este fenómeno de identificación o corporeización del infante con los personajes fantásticos cumple una función catártica, envolviendo tanto pensamiento, imagen, emocionalidad, como percepción de los sentidos y movimiento corporal. Se es un todo con la historia creada, vista, escuchada o contada, de ahí que el niño y la niña intervengan el cuento oído, visto o relatado. La imaginación les permite ser otro.

En cuanto a la estructura narrativa de los relatos de las niñas denotan libertad y están sujetos al ritmo propio de la oralidad que ellas poseen, sea por su capacidad expresiva o por sus estados de ánimo al

---

<sup>196</sup>. Jean, George 1994, Pág. 146

momento de contar sus historias. Son historias que están ahí, sin principio ni fin y pueden ser retomadas en cualquier instante, se comunican como un collage de imágenes unidas por hilos argumentales muy simples. Están a su disposición como cualquier objeto en la caja de juguetes en el momento en que quieran jugar. Walter Ong nos advierte que no se hace un favor a la composición oral pretendiendo compararla o analizarla como una variante de una organización que desconoce y que es incapaz de concebir, como es el caso de la composición escrita. “Los hechos en medio de los cuales la acción debe empezar, salvo en breves pasajes, nunca se disponen en orden cronológico para establecer una trama”<sup>197</sup>. Si el relato obedece a las vidas y experiencias de las niñas no se encuentran necesariamente líneas climáticas, aunque sus historias nos brinden los elementos con los cuales construir dicha trama.

Las fantasías comunican situaciones que deben ser escuchadas. Pueden ser incomprensiones y temores del niño y la niña. O distintas maneras de construirse interiormente lo que sucede en el afuera. La fantasía si se observa bien tiene sus contextos precisos y obedece a asociaciones con sentido lógico. *En mi casa hay una pista de hielo. Se regaron unos hielos. La nevera se dañó y se salieron todos los hielos. En mi casa, en el piso de toda mi casa. No en el segundo piso sino abajo dónde está la nevera.*

---

<sup>197</sup> Walter J. Ong, 1994. Pág. 140.

## **7. Dédalo**

### **Análisis y conclusiones**

El estudio de caso sobre relatos y acciones fantásticas en niñas y niños de preescolar permitió preguntarnos cómo imaginamos a la otra, al otro, sus universos y cómo nos relacionamos con los fenómenos del espíritu, del alma y de la mente.

La fantasía pertenece tanto a la sociedad, a la cultura, al inconciente colectivo, como a la individualidad del ser. Poseemos un pensamiento interior, que nos permite tomar distancia de nosotros mismos y del afuera. Un espacio que podemos poblar de simbolismos, de imágenes, de fábulas, de afectos y sentimientos. Los humanos fantaseamos. Construimos a voluntad imaginaciones, a semejanza de los sueños, pero con la posibilidad de intervenirlas y orientarlas a conciencia.

Con este estudio ampliamos los campos comunicativos con los infantes a través de la manera como ellos y ellas se representan y piensan el universo. Debemos escucharlos, y esto sólo es posible si los adultos y la academia reconocen su voz.



Observamos como la imaginación no es un estado homogéneo al que acceden los niños y las niñas, donde supuestamente todos se desenvuelven de igual manera o en ella encuentran una cantera que les surte de imaginaciones sin fin. La imaginación es tan diferente y versátil como la infancia misma y la particularidad de cada infante. Sus producciones interiores responden a los procesos de desarrollo

individuales, tanto físicos como mentales. En cada fase se presenta la imaginación y toma rasgos particulares de acuerdo al contexto cultural, a su desarrollo físico e intelectual.

Gardner, en sus investigaciones sobre la sensibilidad artística infantil, nos llama la atención sobre las formas particulares como cada niña y niño simbolizan tempranamente y a la forma como apprehenden los distintos medios para expresar sus imaginaciones y expresiones creativas. Ya sea verbalmente, con gestos, dramatismos, imágenes o manualidades. En estos productos se sintetizan formas de pensamiento infantil, miradas desde otras formas de representación. Pero este proceso, en su relación con los adultos y el entorno educativo, “se torna frágil en ciertos puntos claves de la vida infantil”<sup>198</sup>.

Le damos a los asuntos imaginarios el valor de inmanencia y autonomía, como algo que brota espontáneamente, pero no establecemos didácticas motivadoras, potencializadoras e integradoras de las expresiones fantásticas. Todo lo contrario, la academia ejerce un permanente control y hace poco para remover las concepciones tradicionales que relacionan lo fantástico como extensión de la literatura y de la programación a través de los medios comunicativos que los adultos disponemos para los pequeños y las pequeñas.



Observo que no tiene sentido hacer un inventario de las manifestaciones fantásticas para ver quienes son más o menos imaginativos. Lo que encuentro en el estudio son seres independientes y heterogéneos. Me uno a Eisner<sup>199</sup> al resaltar que los niños y las niñas

---

<sup>198</sup> Gardner Howard, A: 1993, Pág. 191.

son diferentes, que debemos dar igualdad de oportunidades en las escuelas para permitir llenar sus expectativas. Darles libertad de proyectar formas particulares simbólicas, más que unificar con un criterio estandarizado u homogéneo que cubra a todos por igual. Los niños y las niñas son diferentes así parezca una verdad prosaica por parte de los profesores, es bueno tomar distancia y ver esas diferencias, de estilo personal, de contextura física, de energía, de temperamento. Estas diferencias ponen de manifiesto los vacíos que tienen las teorías del desarrollo, las cuales para cada estadio señalan determinadas características comunes.

Daniel habla sobre las noticias, las películas, programas científicos, personajes infantiles, y otras veces incorpora estos elementos a un relato. Otros amiguitos y amiguitas tienen un imaginario distinto para crear e interpretar las cosas. Ésta diversidad es consecuencia de la independencia del pensamiento interior y de los diferentes lenguajes con que nos representamos al mundo y construimos conocimiento.

La consecuencia de este estudio no es contribuir a implementar una didáctica de la fantasía, ni optimizar los procesos de la enseñanza. ¡Cómo atrevernos hacer eso con esos salvajes! Hacemos una reflexión para que sea el mismo niño o niña quien tome el rumbo más potencial para sus aprendizajes y reconocimiento social. Que puedan organizar los nuevos conocimientos en relación con las herramientas conceptuales básicas que ya poseen.



---

<sup>199</sup> Cf.: Eisner Elliot, 2002, Pág. 268.

Las fantasías de las niñas y los niños son expresiones cargadas de emoción y sentimiento. Un elemento característico que nos aporta Piaget es la relación inmanente entre el objeto simbólico y el infante. Una reciprocidad que fundamentalmente es afectiva. En tanto este objeto será, hasta cierto punto, la conciencia del yo que posea el infante. Igualmente Winnicott teoriza sobre *el objeto transicional*, sea éste real o imaginario, como el que le permitirá conectarse con el afuera. Sus actos fantásticos son expresiones no solo imaginarias, creativas y fabuladoras sino también afectivas. Son el sello de su self, de su identidad. En los relatos conversaciones y juegos con las niñas y los niños a lo largo de este estudio intercambiamos conceptos y puntos de vista, más las maneras sensibles y sentimentales de sentir. Ya sea que habláramos de sus personajes imaginarios, de un Choquisum o de Dora la Exploradora o como Jacobo que comunica su temor por las pesadillas.

El niño y la niña descubren a edades tempranas que las vivencias interiores son un reflejo del afuera y así esté preservado del exterior por la protección natural de los adultos, en el universo fantástico que aparece y elaboran estarán los temores, la agresiones, la violencia al igual que el maravilloso espectro de los paramundos ideales. En ciertos momentos les gustan las fantasías cuando son placenteras o les llenan de inquietud, de misterio y, no son importantes para vivir, cuando las asocian con el lado asustador, peligroso, como las invenciones fantásticas que les causan temor.

Tenemos la sensación de que los infantes ante situaciones adversas son impedidos y no les damos la opción para afrontar y dar respuesta a sus visiones angustiosas construyendo sus argumentos e interpretaciones. Las fantasías mientras los pequeños y las pequeñas están bajo las influencias del medio social y cultural tomarán caminos insospechados, no siempre serán ese paraíso color rosa que los mayores

persisten en demarcar. “Sin embargo, en la medida en que las imágenes personal y disciplinariamente divergen, el niño se sentirá confuso o bien conservará dos imágenes de un mundo totalmente incompatible”<sup>200</sup>. Pero esto no quiere decir que los infantes tomen el camino de la divagación, del desorden. Ante un mismo suceso pueden elaborar distintas interpretaciones. A los adultos nos queda la opción de aceptar su libre albedrío, de dialogar dentro de un marco de consenso y comunicación o controlar.



Está investigación demuestra que el universo fantástico que puebla a nuestros chicos y chicas abarca un espacio que va más allá de la influencia de los cuentos tradicionales y de lo que las personas mayores y la escuela les brinda y delimita. Se interaccionan varios contextos, primando aquel que ocupa el mayor tiempo y atención en la vida del infante, como es el caso de la televisión. Pero su espectro fantástico se alimenta de situaciones de la vida cotidiana, de las experiencias de vida, de los libros, del entorno visual, de lo escuchado, de los imaginarios y las informaciones que cruzan el ámbito social y escolar. La imaginación implica la socialización y una construcción colectiva. Convive en ellos y ellas un mundo multifacético en temáticas y medios para aprehender los mensajes. Les rodea la imagen, la palabra, las sensaciones simbolizadas por intermedio de sus cuerpos. Esto les otorga las herramientas fundamentales para captar campos de significación del mundo que les posibilita asumirse como sujetos con un yo y un sentir propio.

Pareciera que el mundo de la televisión fuera el hábitat natural de las fantasías de los niños y las niñas. Es un referente permanente en

---

<sup>200</sup> Gardner Howard, B: 1993, Pág. 82.

sus comentarios. Se llenan de protagonistas, vistos ellos desde todos los ángulos, personales, emocionales y caracterológicos, encarnando los valores culturales y sociales, en una permanente relación dualista, del bien y el mal, de los defensores y los atacados, de los cielos e infiernos. Los programas televisivos son narraciones de un mundo que no ocurre en la vida cotidiana, son una ficción construida a semejanza de lo que supuestamente es el mundo infantil para el adulto. El infante integra este imaginario a sus construcciones fantástica, y a la manera como asume su realidad.

En la televisión los infantes ven fábulas y contenidos diferentes a los narrados en los libros y a los presentados en las ilustraciones. No se atienden exclusivamente a la programación infantil. Su franja visual pasa por las noticias, películas adultas a los programas de vanidades. Se cae en un error inmenso al pensar que el elemento predilecto y exclusivo sobre el que se alimenta las fantasías son los libros y las narrativas que proporciona la escuela. En las entrevistas a las profesoras supuestamente éstas últimas son las influencias buenas mientras lo que llega por los medios audiovisuales es preocupante e influye negativamente en el comportamiento de los pequeños y las pequeñas. El problema reside en que estas influencias, que son fuente de alimento permanente de los conocimientos previos, no son tenidas en cuenta y no se integran creativamente a la cotidianidad escolar para actuar sobre ellas, tanto en sus contenidos como en sus aspectos formales. Para los infantes cuando algo hala su curiosidad, ingresa sin distinciones en su universo fantástico. Los seres virtuales de las pantallas, los escuchados a la hora del cuento o los conocidos en los dibujos conviven por igual. Pueden saltar de un medio a otro, tal como le sucede a Daniel, donde Dora la exploradora nace en la televisión y sigue la ruta arquetípica de caperucita roja. O un Power Ranger le

enseña a relatar una aventura de caballeros de la Luz y de princesas rescatadas por príncipes. De la biblioteca al cuarto de la televisión los

niños y las niñas se comunican por la puerta de la curiosidad, el placer y la intriga argumental. El leitmotiv es el interés y la identidad personal que encuentren en las situaciones fantásticas. La imaginación es importante, por tanto como una forma de “apropiarse” del mundo, de introyectarlo y resignificarlo. Es a la vez expresión e introyección.

El medio televisivo es una herramienta simbólica que puede organizar o alterar aspectos cognitivos del infante. Transmite valores, estereotipos, ideas, sentimientos, normas morales, presencia de los roles: masculino, femenino, etc., no importando que las situaciones y los personajes sean distintos de una serie a otra.

Los medios surten dispositivos para estructurar una organización fantástica representacional que el niño y la niña reelaboran. La pregunta que nos hacemos es: ¿Hasta dónde le proporcionamos al infante elementos para que pueda reconocerse, apropiarse, y desarrollar su mismidad, para actuar sobre la realidad y su fantasía con autonomía y no siguiendo los modelos?



Las niñas y los niños que participaron en la investigación nos hacen palpable que el mundo puede apreciarse como correlato de lo imaginario. La fantasía permite revelar o representar aspectos del universo que no pueden hacerse por otras formas directamente. Por eso tiene elementos intuitivos determinantes, anticipatorios y prefigurativos.

Enriquecer el contexto y la posibilidad de acceder con libertad a medios tempranos de simbolización es crucial para la expresión del proceso de construcción del pensamiento. Daniel comunica sus vivencias interiores y las impresiones de su experiencia con el mundo

con sus relatos, al tiempo, interpreta para sí, posee la autonomía interior de construirse paramundos por encima incluso de las contingencias y limitaciones que impone la realidad. Otras veces su fantasía se encamina a imitar el afuera, a reproducirlo, a hacerle cambios para acomodarlo a sus propias necesidades. Prevalece una intencionalidad imaginaria que guía de manera holística en el sentido que no separa.

¿Cómo orientar la fantasía hacia los temas que atañen con la educación? En principio debemos ampliar los horizontes comunicativos y exploratorios en la relación escuela—fantasía y reconocer este componente para la afirmación individual y particular de cada estudiante. No es conveniente caer en los extremos, pretender asumir un control y manejo de las maneras como los infantes deben o tienen que imaginar, creando una especie de manual o gramática de la fantasía o la no intervención en las actividades de los infantes para abandonarles a su libre albedrío.

Eisner propone un enfoque pedagógico que condense *La pericia educativa*, entendida como la capacidad de percepción de particularidades, de cualidades, de alternativas radicalmente distintas de representación y de conocimiento y la *crítica educativa*, como la incorporación de conceptos y teorías desde lo social, lo cultural, donde la voz del otro o la otra, sea la piedra angular para la construcción de saber.



Existe en el cuerpo docente de las instituciones estudiadas un consenso general: que la creatividad se asocia a la fantasía. Pero no se observan mecanismos y dispositivos pedagógicos que la integren de manera conciente a la cotidianidad preescolar. Por lo que caemos de

nuevo en generalizaciones que nadie pone en cuestionamiento, con resultados didácticos muy pobres. El valor creativo más reconocido es de carácter combinatorio e imitativo en aspectos prácticos. Hay desconocimiento de los transcursores interiores de los infantes más ligados a lo ontológico de la creación imaginaria en el ser tal como la sugiere Castoriadis. A la dotación de sentido del mundo, a la relación del niño y la niña con su universo existencial por medio de la imaginación.

Las relaciones entre la fantasía y la creatividad no son un proceso estático, al contrario, conllevan una dinámica interna en su relación con las impresiones recibidas, con las experiencias anteriores y con lo que se posea en el presente. Su componente es asociativo lo que permite unir las diferentes particularidades de la fantasía en un todo, creando una estructura compleja, ya sea a nivel subjetivo, en el surgimiento espontáneo de las imágenes, ligadas a movimientos interiores inconscientes, a estados de ánimo, a asociaciones ocultas del pensamiento o a nivel objetivo, cuando se cristaliza la imaginación en un producto externo.

Al actuar sobre un material, sea real o imaginario, la representación obliga a crear ideas o expresiones que antes no existían, por tanto es un acto de invención, de creatividad e igualmente es una contribución cognitiva. Para algunos autores, como Gardner, Vygotski,

la fantasía creativa presupone un control y una intención deliberada sobre el objeto de acción. Si no hay funciones ejecutivas, en este sentido se considerarían las acciones imaginativas como meros accidentes afortunados. En las niñas y los niños estudiados observamos este control consciente sobre sus producciones imaginarias.

## ANEXOS

### ANEXOS 1 ENTREVISTAS Y RELATOS

<b>RELATOS Y ENTREVISTAS</b>	<b>FECHA</b>	<b>HORA</b>	<b>PÁGINA</b>
Naufragio en jugo de mora	2/22/03	10:30 a.m.	4
Jacobo y Valeria	7/14/03	5:00 p.m.	32
Simplemente mirar	3/03/03	4:30 p.m.	71
Las Nenas	8/17/03	3:30 p.m.	74
El poder del talismán	4/15/03	3:00 p.m.	81
Mi ave	9/03/03	4:00 p.m.	85
La Anaconda	9/17/03	3:00 p.m.	86
El laberinto fantasioso de la matemática	9/27/03	4:30 p.m.	91
Dora la exploradora	10/02/03	3:00 p.m.	94
Los extraterrestres son pura imaginación	10/02/03	3:15 p.m.	95
Sugerencias fantásticas antes de comer	10/22/03	5:00 p.m.	97
El cuento posee su canción	10/27/03	2:30 p.m.	100
Profesora	10/25/03	7:30 a.m.	117
Murciagüito	11/04/03	7:30 a.m.	118
Pista a domicilio	11/06/03	7:30 a.m.	119
Mi amiguita la flor	11/06/03	7:30 a.m.	120
Tenebrosos dinosaurios y ratones azules	11/10/03	7:30 a.m.	122
El enigmático Choquisum	11/10/03	8:00 a.m.	124
Los cachorritos	11/03/03	7:30 a.m.	126
	11/04/03	y 12:30 7:30 a.m.	
Entrevistas profesoras	10/30/03	10:30 a.m.	145
	11/06/03		
	11/13/03		
	3/16/04		

**ANEXO 2**  
**GUIA DE ENTREVISTA PARA PROFESORAS**

1. ¿Qué actividades en su cotidianidad preescolar, aula de clase y otros espacios, observas en tus alumnos y alumnas, distintas a las académicas o programadas por la institución?
2. ¿Qué es para usted fantasía, imaginación? ¿Encuentra diferencia entre estos dos términos y cual podría ser?
3. ¿Crees que es importante la fantasía en la vida de los seres? ¿Por qué? ¿Crees que para la escuela y para los preescolares en particular es importante la fantasía?
4. ¿Qué condiciones se requiere para que exista la fantasía?
5. ¿Usted se considera fantasiosa/so? ¿Por qué?
6. ¿En quién crees que son más usuales las fantasías? ¿Por qué?
7. ¿Hay personas que piensan que son más fantasiosos los hombres, y otras, las mujeres? ¿Qué opinas de esta distinción?
8. ¿Cómo crees que son las expresiones fantásticas de acuerdo al género: niña, niño? ¿Crees que hay diferencias entre las fantasías de los niños y de las niñas?
9. ¿Cómo reflejas las fantasías en tu clase, en tu cotidianidad escolar? ¿Planeas tus actividades escolares teniendo en cuenta que existe la fantasía y la imaginación?
10. ¿Crees que hay relación entre edad y fantasía?
11. ¿Puedes nombrar algunas niñas o niños de tu salón de clase que consideres por algún motivo fantasioso? ¿Qué has visto de particular en estos niños y niñas para que los caracterices como fantasiosos?
12. ¿En su formación académica, recibió algún curso, estudio o capacitación donde se trataran las temáticas de la imaginación y la fantasía?
13. ¿Hay algún tipo de actividad, de labor que permitiera originar o motivar la fantasía en la escuela en el aula de clase?

14. ¿Encuentra relación entre desarrollo humano y fantasía?
15. ¿Qué relación encuentra entre fantasía o imaginación y el medio escolar? ¿Por qué sería importante esta relación?
16. ¿Crees que los programas curriculares textos escolares, fichas de trabajo, talleres que utilizas en la actualidad tienen en cuenta a la imaginación o la fantasía, están diseñados para posibilitarla o motivarla?
17. ¿En qué áreas curriculares cree usted que se posibilite la fantasía o la imaginación para usted y para sus estudiantes?
18. ¿Qué aspectos conceptuales y prácticos le enseñaron sobre la imaginación o la fantasía para su formación docente profesional?
19. ¿Por qué crees que en algunos niños y en algunas niñas son más frecuentes las fantasías que en otros?
20. ¿Qué temática crees que son las más frecuentes en las fantasías de los niños y las niñas?
21. ¿Qué otra pregunta podrías anexar al cuestionario?

## BILIOGRAFÍA

- Aida Terrón y Violeta Álvarez, Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. En: Cultura y Educación 2002, Madrid. 14(3), 237-252.
- Amegan. Samuel, Para una Pedagogía activa y creativa. Editorial Trillas México. 1993.
- Ausbel. David. Psicología educativa, Editorial trillas, México. 1983.
- Bachelard Gaston. La poética de la ensoñación. Fondo de Cultura Económico. México. 1993.
- Benjamin Walter. Calle de Mano Única. En Odradek, el cuento. Revista N° 4. Octubre. Sn. 2004.
- Briggs John y Peat David. Espejo y Reflejo: del caos al orden. Editorial Gedisa. Barcelona. 1994.
- Beaudot Alain. La creatividad. Editorial Narcea Ediciones. Madrid. 1980.
- Bruner Jerome. Juego, pensamiento y lenguaje. En Revista Infancia. N° 78. Madrid. 2003.
- Bruner Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Editorial Gedisa. Barcelona. 2001.
- Cajiao Restrepo. Francisco, La piel del Alma. Cuerpo, educación y cultura. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1996.
- Castoriadis Cornelius. Ontología de Creación. ED. Ensayo y Error. Bogotá. 1997.
- Coffey Amanda y Atkinson Paul. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 2003.
- Cohen David. Stephen A. Mackeith. El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia. ED. Paidós. Barcelona. 1993.
- Csikszentmihalyi Mihaly. Creatividad. Paidós. Barcelona. 1998.

- Durand. Gilbert. Estructuras antropológicas de lo imaginario. ED. Tauros. Madrid. 1981.
- Egan K. Fantasía e imaginación su poder en la enseñanza. ED. Morata. Madrid. 1994.
- Eisner Elliot . Educar la visión artística. Editorial Paidós. Barcelona. 1995.
- Eisner Elliot. La escuela que necesitamos: ensayos personales. Amorrortu Editores. Argentina. Editores. 2002.
- Ftake Reinhard. La fantasía y el yo mismo del niño. En Revista Educación. Vol. 34. S.n. 1986.
- Ferrari Maurizio. La imaginación. Editorial Visor. Madrid. 1999.
- Fregtman Carlos D. El tao de la música. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires. 1994.
- Freud Sigmund: Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica. ED. Alianza. Madrid. 1984.
- Gardner Howard. Arte, mente y cerebro, A. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona. 1993.
- Gardner Howard. La mente no escolarizada. Como piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas. B. Ed. Paidós. Barcelona. 1993.
- Gennari Mario. La Educación Estética. Editorial Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona. Barcelona. 1997
- Grassi Ernesto. El poder de la fantasía: Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental. Editorial Anthropos. Barcelona. 2003.
- Huizinga J. Homo Ludens. Alianza Editorial. Madrid. 1972.
- Jean, George. Los senderos de la imaginación infantil, Fondo de Cultura Económico. México. 1994.
- Jennings Sue. Terapia Creativa. Editorial Kapeluz. Buenos Aires. 1979.

- Jung Carl Gustav. Los complejos y el inconciente. Barcelona. ED. Atalaya. 1994
- Landau Erika. El vivir Creativo. Teoría y práctica de la Creatividad. Editorial Herder. Barcelona 1987.
- Larrosa. Jorge, El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En: Imágenes del otro. Larrosa Jorge, Pérez de Lara Nuria. Editorial Virus. Barcelona. 1997.
- Lowenfeld Viktor y Brittain Lambert. Desarrollo de la capacidad Creadora W. Editorial Kapelusz S. A. Buenos Aires. 1984.
- McLaren Peter. Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Rei Argentina. S.A. Argentina. 1995.
- Montes Graciela. Realidad y Fantasía o Cómo construye el corral de la infancia. En: fondo de Cultural Económico. México. 1991.
- Montessori María. La mente absorbente del niño. Editorial Diana. Medellín. 1986.
- Montoya Víctor. El poder de la fantasía y la literatura infantil. Internet, 2000.
- Morse. Janise M. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 2003.
- Piaget J y Inhelder B. Psicología del niño. Ediciones Morata. Madrid. 1982.
- Ramos Tania. El juego. Revista In-fan-cia, N° 77, Madrid, 2003.
- Rodari Gianni. Gramática de la Fantasía. Panamericana. Bogotá. 2000.
- Rodari Gianni. Ejercicios de Fantasía. Ediciones El Bronce. Madrid. 1977.
- Rubert de Ventos Xavier. Teoría de la sensibilidad Ediciones Península. Barcelona. 1989.
- Saenz Obregón Javier, Saldarriaga Oscar, Ospina Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-

1946. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1997.
- Sarlé Patricia M. Jugar en la escuela un dialogo que recién comienza. En: Revista In-fan-cia. N° 79. Madrid. 2003.
  - Schafer, Murray. Cuando las palabras cantan. Editorial Ricordi, Buenos Aires, 1992.
  - \_\_\_\_\_ El rinoceronte en el aula. Editorial Ricordi, Buenos Aires, 1992.
  - Sierra. Zayda. Aproximaciones al estudio del juego dramático en la edad escolar. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1998.
  - Singer Jerome L. El mundo imaginativo del hombre. El mundo imaginario del Hombre. En creatividad y Educación: Strom R. D. ED. Paidós. 1994.
  - Stake. R. Investigación con estudio de casos. ED. Morata. Madrid. 1998.
  - Vygotski, L.S. La imaginación y el arte en la infancia, Ediciones Akal. Madrid. 2000.
  - Vygotski L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. ED. Grijalbo. México. 1978.
  - Walter J. Ong. Oralidad y escritura. Fondo de Cultura Económico. México. 1994.
  - Winnicott D. W. Realidad y Juego. ED. Gedisa. Barcelona. 2002.
  - Wolcott Harry. Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia. 2003.
  - Woods Peter. Investigar el Arte de la Enseñanza. Editorial Paidos. Buenos Aires. 1998.