

El período de iniciación en la Educación Infantil

Conformación grupal y dimensión lúdico-creativa del aprendizaje

Propuestas didácticas y planificación estratégica

Kac, Mónica

El período de iniciación en la Educación Infantil: conformación grupal y dimensión lúdico-creativa del aprendizaje. Propuestas didácticas y planificación estratégica / Mónica Kac. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

Libro digital, PDF - (0 a 5 La educación en los primeros años; 99)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-538-717-1

1. Educación Inicial. 2. Juegos Didácticos. I. Título.
CDD 372.21

Dirección general: *Daniel Horacio Kaplan*

Coordinación pedagógica: *Silvia N. Itkin*

Diagramación: *Patricia Leguizamón*

Diseño de portada: *Andrea Melle*

Corrección de estilo: *Miriam Steinberg*

Imagen de portada: *Bigstock.com/zurijeta*

1ª edición impresa, octubre de 2015

1ª edición digital, marzo de 2020

Ediciones Novedades Educativas

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: contacto@noveduc.com

www.noveduc.com

ISBN 978-987-538-717-1

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Mónica Kac

El período de iniciación en la Educación Infantil

**Conformación grupal y dimensión
lúdico-creativa del aprendizaje**

Propuestas didácticas y planificación estratégica

**Ediciones | NOVEDADES
EDUCATIVAS**

Dedicaciones desde el alma

A Sandra Nicastro, profesora que tuve hace más de veinte años en la carrera de Ciencias de la Educación y que, en el más bello final de la materia Instituciones, con todo su amor, me invitó a dedicarme a trabajar con relación a “la vida de los grupos”.

A Laura Arocena, profesora del área Sujeto que también tuve en la carrera, quien me dio pistas acerca de la recreación del deseo y, con ello, me ayudó a pensar la construcción de un camino propio.

A Marta Souto, quien, a partir de una constante lectura de sus libros, me ayudó a sistematizar el trabajo que desde la experiencia vivencial he tenido con los grupos.

A Alicia Fernández y Ricardo Rodulfo, psicopedagoga y psicólogo respectivamente, quienes, a través de sus libros, me enseñaron a formarme en calidad de enseñante.

A Jorge Larrosa, quien, a partir de su trabajo conceptual del término “experiencia”, me aportó una de las claves fundamentales de mi accionar pedagógico.

A G. Deleuze, F. Guattari, M. Foucault, F. Nietzsche, B. Spinoza, M. Heidegger, J. P. Sartre, E. Pichon-Rivière, quienes, con su filosofía, me permitieron preguntarme, una y otra vez, quién era yo, de dónde venía en materia de grupos y de juego, hacia dónde me estaba dirigiendo en relación con ello y qué estaba haciendo para alcanzarlo.

A los estudiantes de mis cátedras y participantes de los innumerables cursos que he impartido acerca del proceso de iniciación de clases, sin quienes no hubiese podido pensar ni sistematizar mis ideas en este libro.

A los niños y niñas que, a lo largo de mi trayectoria docente, me enseñaron que querían ser autores de su propio proceso de aprendizaje.

A todos mis amigos, profesionales y a la correctora de este libro, quienes, de una u otra manera, me acompañaron y acompañan en el proceso de escritura de mi experiencia docente, que hace un tiempo he iniciado.

Al equipo docente, a los niños y familias del Espacio Educativo y Recreativo Amanecer de la ciudad de Rosario, y muy especialmente, a su directora Nanci Alvarez y a la docente María Nieves Pérez, a todas agradezco su confianza por hacer posible lo inimaginado.

A mis guías espirituales.

A mis padres, hermanos, hijas y yerno.

Y a Cirilo, quien, con su llegada a este mundo, potencia mi deseo de querer, desde la educación, aportar a la construcción de un mundo mejor.

MÓNICA KAC es profesora en Ciencias de la Educación. Directora pedagógica del centro de capacitación, recreación y animación de grupos Red Lúdica. Profesora de Educación Preescolar. Profesora en el seminario de Tiempo Libre de la licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de Rosario. Profesora en los trayectos de la práctica en institutos de formación docente de Educación Inicial de la ciudad de Rosario. Asesora pedagógica en instituciones de jardín maternal de la ciudad de Rosario.

Ha publicado numerosos artículos en relación con la temática del juego, la enseñanza y el aprendizaje, y ha participado en la escritura del libro *La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza*, coordinado por María Renée Candia, publicado por Novedades Educativas en 2010, y del libro *Efemérides e historia. Caminos para abordar las ciencias sociales* (2012), de la misma editorial.

Índice

9	Introducción. Palabras que abren el juego a nuevas miradas
15	Capítulo 1. El proceso de conformación grupal en el período de iniciación • El grupo como sostén de aprendizaje • Características del período de iniciación en relación con la conformación grupal • Etapas que conforman el proceso de iniciación desde la perspectiva grupal • ¿Qué se enseña y qué se aprende durante el período de iniciación de clases?
47	Capítulo 2. La dimensión lúdico-creativa del aprendizaje • La inteligencia como sistema multidimensional • Entre el juego, el jugar y los juegos, se construye el conocimiento • Los jugares de la iniciación • Los juegos y actividades que favorecen el desarrollo de los jugares de la iniciación
67	Capítulo 3. Fortaleciendo lo grupal. Lineamientos para diseñar propuestas didácticas • Coordinadas didácticas que orientan el proceso de conformación grupal • Indicadores que orientan el accionar de la tarea del educador • Técnicas lúdicas grupales • Batería de técnicas lúdicas grupales
109	Capítulo 4. La planificación estratégica y la organización del año lectivo. • La planificación estratégica • El Proyecto Pedagógico Lúdico-Grupal • El Proyecto Pedagógico Anual como megaestrategia • El Proyecto Pedagógico de Iniciación del Año Lectivo
151	Capítulo 5. El período de iniciación y la inclusión de las familias en el proyecto. • Las reuniones con las familias. • Acompañamiento familiar y aprendizaje de los modos de ser en el grupo: dos trabajos paralelos y complementarios.

165	Epílogo. Palabras que concluyen la trama del libro
169	Anexo • Fichero de juegos. • Canciones y bailes participativos.
203	Bibliografía

Introducción

Palabras que abren el juego a nuevas miradas

Cada año lectivo que se inicia suele estar cargado de emociones encontradas: alegría, expectativas, nuevas ideas y proyectos para poner en práctica, pero también ansiedades, preocupaciones y miedos.

La institución representa el campo en el cual se pondrán en marcha las partidas del gran “juego pedagógico”, y los educadores somos los responsables de generar propuestas e intervenciones que faciliten a niños y niñas, y también a sus familias, el sentir confianza en sí mismos y en la institución que los recibe.

Aprender a incorporarse a una institución y a ser parte de un grupo de aprendizaje resulta, para los pequeños, uno de los grandes desafíos del período de iniciación de clases. A modo de “aventura”, ellos y sus familias se preparan para ingresar y acompañar en este momento, lo que les genera una carga de ansiedad que requiere ser canalizada; para eso, *los educadores diseñamos propuestas de enseñanza que, a su vez, se convierten en nuestra propia aventura pedagógica.*

Desde la tradición pedagógica, suele pensarse que, durante este primer tiempo de iniciación, lo que los niños necesitan para estar “felices y contentos” es que se les ofrezcan juegos y actividades atrapantes que los distraigan y eviten, así, que se angustien por el hecho de no estar con sus familias. En este libro, sin desestimar la posibilidad de ofrecerles juegos y actividades novedosas que los entretengan, la perspectiva desde la cual se observa este período es otra.

La propuesta es doble: por un lado, aportar dos miradas particulares sobre el proceso que este período implica atravesar (la conformación grupal y la dimensión lúdico-creativa del aprendizaje) y, por el otro, ofrecer herramientas teóricas y prácticas que ayuden a pensar qué y cómo hacer para que el ingreso y la integración a la vida institucional se constituyan en aprendizajes cargados de sentido y significación. Trascendiendo los meros juegos distractores, se propone el diseño de *planificaciones estratégicas* que creen las condiciones de posibilidad para que los niños, y también sus familias, puedan canalizar la ansiedad y/o posible angustia que lo nuevo por conocer provoca, e integrarse a la vida institucional desde la conformación de un *grupo* que actúe de sostén para el aprendizaje.

Uno de los principios fundamentales que orienta esta propuesta consiste en que, en la situación didáctica, cada uno de los actores implicados debe poder poner en juego y jugar aquello que es y “le pasa”, considerando el jugar como una práctica subjetivante, mediante la cual la nueva realidad que incorporar adquirirá sentido y significación. Para ello, desde la dimensión didáctica, se propone que el período de iniciación del año lectivo sea planificado por el educador y en función del proyecto institucional, como el primer **Proyecto Pedagógico (PP)** del año, poniendo el acento en la creación de propuestas desde la dimensión lúdico-creativa y el aprendizaje grupal.

Desde las perspectivas que se nombran, lo innovador de este primer proyecto (y luego de todos los demás) radica en que ambas miradas confluyen y se articulan en el diseño de un **Proyecto Pedagógico Lúdico-Grupal (PPL-G)** que, con la misma relevancia con la que planifica el docente su proyecto, este pueda ser planeado *conjuntamente* entre los educadores y los niños (atendiendo siempre a las posibilidades de la edad). Pensado como dispositivo de actuación que estratégicamente articula lo lúdico, lo grupal y el conocimiento a ser construido, el PPL-G oficia de *hilo conductor* de una situación en la cual los actores de la escena se sienten arte y parte del proceso que se disponen a vivenciar.

Este primer Proyecto Pedagógico se constituye en una nueva propuesta de abordaje del período de iniciación que desde un *modo lúdico* (Pavía, 2006) invita a educadores y niños, a partir del Proyecto Pedagógico Lúdico-Grupal, a *poner en juego* el conocimiento que se construirá acerca de la institución y del grupo de pares; una invitación que a modo de aventura favorece que se descubran en esa nueva realidad cargada de incertidumbre, así como también favorece a que se construya el argumento vívido y experiencial que justifica, para todos, *el ser y estar ahí*, en esa institución y con ese grupo.

Solo en el juego, o mejor sería decir: “en juego”, los seres humanos somos capaces de crear nuevas realidades. *Construir conocimiento siempre es un acto creativo y, a la vez, un acto del orden de lo colectivo, de lo grupal.*

Aprender a ser un grupo y aprender a aprender en grupo resultan procesos que, generalmente, se inician con un período de crisis, con una cierta sensación de caos, que es la que justamente propicia la necesidad de comenzar a crear un nuevo orden, una nueva realidad devenida en “proyecto”.

Los educadores, como parte integrante del grupo que conformamos con los pequeños, también vivenciamos un proceso que suele partir del caos y desencadenar una crisis. Pero, si bien somos parte del grupo, la posición que ocupamos es diferente a la del resto de los miembros: nosotros tenemos la responsabilidad de conducir el

proceso, diseñar un proyecto pedagógico y generar las condiciones para que, con los niños y niñas, nos encontremos elaborando un proyecto conjunto que nos vaya dando identidad como grupo.

Mirar y comprender el período de iniciación de clases desde la conformación grupal y la dimensión lúdico-creativa del aprendizaje nos exige conocer, estar y vibrar con el grupo a partir de un proyecto de actuación compartido. Esta consonancia con los niños y sus familias nos convierte, a los educadores, en diseñadores de propuestas que generen participación, vehiculización de las expectativas y atención a las necesidades reales de los sujetos involucrados. Proponer el diseño de planificaciones estratégicas implica establecer las coordenadas y tomar posición dentro de ciertos planos de actuación de manera tal que nos permita visualizar los senderos a través de los cuales poder encontrarnos con los niños y desde allí construir juntos un camino que ayude (a todos) a transitar el proceso.

Considerado el período de iniciación como un tiempo en el que *se hace camino al andar*, las estrategias que los educadores diseñamos *dan señas* acerca de por dónde circula la posibilidad y el modo de construir el conocimiento. Estas estrategias se manifiestan no solo en las propuestas concretas de acción, sino también en la disposición y organización estética del ambiente y en la habilitación que damos a los sujetos involucrados a crear sus propios proyectos existenciales.

El objetivo de este libro es brindar fundamentos teóricos que, desde una mirada puesta en lo grupal y lo lúdico, sirva a los educadores como base de sustentación para el diseño de su proyecto de iniciación del año lectivo. Asimismo el libro ofrece algunas herramientas prácticas que, como recursos para la acción, a lo largo de casi treinta años de ejercicio y en la actualidad, como profesora y asesora pedagógica, he implementado y aún utilizo.

La estructura de esta publicación fue organizada en cinco capítulos y un Anexo de recursos; en su conjunto representan un sistema organizado que, por un lado, adquiere su dinámica en la posibilidad de complementar consultas entre estos y el Anexo, vale decir que, en tanto es un libro escrito desde una lógica algo caótica que intenté ir dominando, muchos de los conceptos se van anticipando desde el inicio para luego desarrollarse en capítulos específicos. Por otro lado, la estructura de la publicación fue pensada a modo de *sistema abierto* (Von Bertalanffy, 1968 y Prigogine, 1967), esto significa que será necesario que el lector lea y al mismo tiempo asocie con sus propias experiencias vitales, sin las cuales los argumentos quedarán vacíos de sentido. En cuanto a la síntesis descriptiva de las partes que componen este material, se observa lo siguiente:

- En el Capítulo 1 se establece una fundamentación acerca de la necesidad de favorecer la conformación grupal en tanto red que sostiene los nuevos aprendizajes que realizar, y, en función de ella, se presentan las características del período de iniciación y las etapas para atravesar. Luego de realizar un recorrido por la historia del concepto “grupo”, en esta primera parte también se ofrece una referencia específica a aquello que se enseña y se aprende durante el período de iniciación de clases.
- En el Capítulo 2 se explica la dinámica del sistema inteligente y dentro de este se hace una focalización en la dimensión lúdico-creativa, como dimensión que aloja la puesta en juego del conocimiento. A su vez, se presenta una clarificación de conceptos asociados al término “juego” y la especificación de una serie de “juegos” o “trabajos lúdicos” de carácter subjetivo que son propios de todo proceso de iniciación.
- En el Capítulo 3 se desarrollan los conceptos que acercan al lector a la dimensión de lo grupal, que atraviesa toda situación didáctica, definiendo las coordenadas que orientan el proceso de conformación de un grupo de aprendizaje y aportando una extensa descripción de las técnicas lúdicas grupales que colaboran en la selección y diseño de recursos propios para la elaboración de estrategias didácticas.
- El Capítulo 4 se dedica exclusivamente al tema de la planificación desde una concepción estratégica, proponiendo como su arista visible al Proyecto Pedagógico Lúdico-Grupal que, operando como subestrategia o dispositivo de actuación, permite a los niños intervenir en su propio proceso de aprendizaje diseñando con el docente un proyecto de elaboración conjunta.
- En el Capítulo 5 se aborda, finalmente, el trabajo con las familias que acompañan el proceso de aprendizaje durante el período de iniciación, las reuniones y el acompañamiento que los adultos de cada familia pueden hacer para que la integración de los niños y de los adultos mismos a la vida institucional resulte un proceso fructífero y exitoso.

En cuanto al estilo de la escritura del libro he tomado la decisión de escribir alternando la tercera persona y un plural inclusivo que reconoce en esta sistematización de mi propia experiencia, las voces de muchos que, de una u otra forma, han sido parte de los caminos que he transitado.

Con relación al empleo de términos específicos que, entre otros aspectos, me permiten nombrar –reiteradas veces y porque así lo requiere el argumento del libro– a los actores de la escena didáctica, los lectores encontrarán que, por un lado, he empleado los conceptos “docente” y “educador” de manera indistinta, utilizando siempre el género masculino, pero que, por otro lado, no he podido con mi genio y me he atrevido a desoír, en algún sentido, a la Academia, utilizando indistintamente, para referirme a los sujetos de la Educación Inicial, la siguiente terminología: “pequeño/s”, “niño/s” o “niño/s y niña/s”. Esta arbitraria alternancia entre la observación de la norma y su transgresión fue una decisión que tomé por un motivo personal: en el primer caso, no cansar al lector (y a la lectora) con la utilización permanente de los dos pronombres y respetar (hasta donde pude) la cuestión académica.

En lo que respecta a términos como “maestro”, “alumno” y “señorita”, mi decisión fue no utilizarlos, salvo en la oportunidad en que empleo los dos primeros para mostrar y demostrar por qué deseo dejar de usarlos. La decisión de no emplear el término “señorita” la tomé hace más de veinte años, cuando desnaturalicé lo obvio y me reconocí, en ese momento, “señora” casada y con dos hijas; pese a ello, respeté la voz de una docente que, amablemente, me permitió transcribir una narrativa suya en la cual utilizó el apócope “seño”.

Debo advertir al lector y a la lectora acerca de algunos conceptos que son de mi autoría y que resultan complejos en su lectura, como por ejemplo: **Proyecto Lúdico-Grupal**, **Proyecto Pedagógico Lúdico-Grupal**, **Territorio Lúdico de Existencia** y otros. En algunos casos, los he sintetizado con siglas que los abrevian pero estoy plenamente convencida de que, aunque resulten complejos, deben llevar su nombre en su extensión original.

Hacia el final de esta introducción me veo en la necesidad de reiterar que la escritura de este libro tiene, para mí, el propósito fundamental y prioritario de aportar dos miradas que permitan a los educadores diseñar, sostener y andamiar este período de iniciación de clases, intentando desinstalar la concepción “adaptativa”, que fue parte del discurso de la modernidad, que hace años viene primando y en función de la cual se entiende que los niños y niñas deben “adaptarse” (término que connota una cierta pasividad en cuanto a los propios aportes que estos puedan hacer) al grupo y a la institución. Aquí, en cambio, sostengo que institución y familia deben generar conjuntamente las condiciones que posibiliten a cada niño y niña aportar lo propio, pero también al educador y a las familias acordar los criterios y pautas para una viable integración.

Al focalizar la mirada en el período de iniciación pretendo ofrecer una perspectiva de estudio que poco fue explorada al tiempo de pensar la importancia y relevancia que asume este primer período como iniciación y construcción de una plataforma de sostén para el desarrollo del año lectivo.

Inscriptas en nuevos territorios de pensamiento, las miradas desde la conformación grupal y desde la dimensión lúdico-creativa del aprendizaje que propongo realizar para este período favorecen la creación de nuevas propuestas y modos de actuación.

*Mónica Kac
Febrero de 2015
Rosario, Santa Fe, Argentina*

El proceso de conformación grupal en el período de iniciación

Lo que acontece como parte del proceso de iniciación de un año lectivo requiere de algo más que de entretenidas o divertidas actividades de presentación, o de un vaivén de preguntas y respuestas en aras de diagnosticar y compartir lo que se sabe del lugar y la situación. Lo que a cada niño o al grupo, a la familia y hasta al educador, entre otros, “les pasa”, trasciende los encuentros previos que hayan tenido, el recorrido guiado por el espacio físico o los horarios reducidos. Las estrategias de acción que el docente piense, seleccione y diseñe estarán orientadas a que los pequeños se “familia-ricen” con la institución y se incorporen a la vida grupal, pero tendrán como objetivo prioritario la conformación de los niños como grupo, de manera que este los contenga en el aprendizaje que están invitados a realizar.

El grupo como sostén de aprendizaje

En el contexto escolar, el sujeto aprendiente se mueve entre su grupo primario (la familia) y su primer grupo secundario (pares¹ y enseñantes²). Los *grupos primarios* están formados por un número de integrantes relativamente reducido, unidos más por los afectos y la solidaridad que por sus relaciones formales. Los miembros se relacionan cara a cara, es decir, cada uno tiene una percepción individualizada de los otros. Estos grupos inciden en las identificaciones de sus miembros, quienes, a su vez, afirman sus respectivas personalidades dentro del conjunto. Los sujetos pueden mostrarse más espontáneos, comunicar sus pensamientos sin temor a las críticas y ser aceptados por el resto sin exigencias extremas. Ejemplos de ellos son la familia, los amigos, los compañeros. Los *grupos primarios* son informales –a excepción de la familia–, surgen por afinidades y creencias comunes, actividades compartidas, edades, etcétera. Su integración se establece en forma gradual y las obligaciones no son vividas como exigencias, sino como la expresión de acuerdos implícitos.

Los *grupos secundarios*, en cambio, se organizan de acuerdo a metas que logran o intereses compartidos (objetivos y acuerdos explícitos que, de una u otra forma, son conocidos por todos). Sus normas de funcionamiento están prescriptas por la organización formal que los alberga, el número de miembros es variable y, por lo general, transcurre un

tiempo hasta que todos llegan a conocerse. Dentro de los grupos secundarios suelen conformarse grupos primarios (subgrupos de amigos) y la cohesión grupal depende de objetivos compartidos y no de lazos afectivos.

Ambos grupos operan como sostén³ y apoyo del niño⁴, pero, en tanto funcionan en contextos separados, es necesario considerar el período de iniciación como un tiempo en que los pequeños empiezan a tratar de articular –y articularse entre– ambos grupos. El éxito en el proceso que implica este primer tiempo escolar radica en que los sujetos experimenten un cierto tipo de *continuidad* que les dé confianza y les otorgue el grado de seguridad necesario para poder soltarse, simbólicamente, de un grupo e incorporarse al otro (alternativamente). La vivencia de una “continuidad” es una experiencia subjetiva que de ninguna manera implica ser reconocido en ambos grupos del mismo modo, sino que será experimentada en tanto ambos grupos, con sus diferentes formas y modos, contengan, presten su apoyo y sostengan la angustia y/o ansiedad propias del *in-corporarse* (que significa el doble movimiento de “meterse en el cuerpo” la realidad y “meter el propio cuerpo” en ella (véase en este capítulo, más adelante, *Etapas que conforman el proceso de iniciación desde la perspectiva grupal: a. La etapa de la incorporación*) a un ámbito con modalidad de acción diferente a la ya conocida (véase en el Capítulo 5: *Acompañamiento familiar y aprendizaje de los modos de ser en el grupo: dos trabajos paralelos y complementarios*).

Esta sensación de “lo diferente” se produce, principalmente, por dos razones. Por un lado, la familia constituye un núcleo heteromorfo⁵ que se sostiene sobre las diferencias, es decir, cada integrante ocupa un lugar de singularidad (cada uno desempeña un rol determinado y diferenciado respecto del otro). Por otro lado, en el ámbito educativo, el grupo de pares constituye un núcleo isomorfo⁶ que tiende a homogeneizar y reducir las diferencias. Dentro de este último ámbito, “lo diferente”, muchas veces, es visto como anormal y los modos de actuación que se observan como “los no esperables” suelen ser clasificados y rotulados a los fines de poder contrarrestarlos.

Yo no permito que unos entren con la madre y otros no, se me hace mucho lío, prefiero que lllore que luego se le pasa. Si entra la madre de uno, luego todos reclaman a la suya. Encima no sé cómo voy a hacer este año, ya vi que tengo dos líderes negativos y uno que es un saboteador.

(Comentario de una docente en la reunión, transcurrido el primer día de clases).

Si bien las vivencias y experiencias en realidades diferentes enriquecen a los sujetos, resulta necesario que, en la institu-



Los niños plantean sus inquietudes

ción educativa, la construcción de aquello que representa “lo distinto” para los niños (y también para los educadores) sea sostenida y andamiada de alguna manera premeditada. Esto implica que, dentro del proceso de planificación del período de iniciación, se incluyan estrategias que favorezcan su simbolización.

En el seno de la familia, la diferencia entre el “mundo intrauterino” y el “mundo exterior” es sostenida por la función de la madre. El sostén que esta le ofrece con su cuerpo dador de ternura habilita al niño a elaborar la experiencia de ruptura, y proporcionarle esa continuidad que le permite sentir la confianza y seguridad necesarias para el aprendizaje. En los grupos secundarios, la vivencia de “sentirse parte de un grupo” es la que actúa como andamio de la continuidad necesaria para superar las crisis y los conflictos que implica toda iniciación.

El grupo se va constituyendo, así, en el sustituto del cuerpo materno, y le permite elaborar la nueva experiencia de ruptura que implica el ser partícipe de otro grupo de pertenencia diferente al familiar.

Cuando la vida grupal se pone en marcha se convierte, en sí misma y para los sujetos que se incorporan, en un espacio de transicionalidad⁷. Este espacio de carácter virtual resulta un área intermedia de experiencia en la que concurren, articuladamente, tanto la realidad interna del sujeto como la externa. El “espacio transicional” es un espacio ilusorio, “(...) zona intermedia entre la realidad interna

del individuo y la realidad compartida del mundo que es exterior a los individuos” (Winnicott, 1972, p. 20).

En el primer ciclo de la educación inicial o jardín maternal, la situación de los niños, en función de esa diferencia que se establece entre el grupo primario y el secundario, es un tema aún más complejo. Los pequeños van aprendiendo a ser y estar en ambos grupos a la vez, lo que hace que el respeto y la comunicación entre ambas instituciones requieran de muchísima más atención (véase, Capítulo 5).

Para que el “objeto madre” (lo que representa a la familia o lo conocido-familiar), que al ingresar a la institución queda “afuera”, pueda ser asimilado en el psiquismo infantil como una presencia en ausencia (permaneciendo en un “adentro subjetivo”), es necesario un proceso de composición afectiva con la figura del educador y con los pares. Que los niños puedan empezar a componerse afectivamente entre sí como “grupo” les proveerá el sostén que, a modo de “objeto transicional”⁸, les permitirá realizar el aprendizaje que se requiere (aprender a ser y estar en la institución), vinculando o estableciendo la continuidad necesaria entre la familia y el grupo de compañeros.

Del concepto de grupo al proceso de conformación grupal

Establecer una mirada del período de iniciación desde el proceso de confor-

mación grupal conlleva dar argumentos que sustenten la potencialidad de esta mirada y definir la perspectiva desde la cual se entiende la categoría "grupo". Para ello, resulta interesante conocer, en primera instancia y a partir de un breve sobrevuelo por la historia, que el vocablo "grupo" no aparece en el lenguaje cotidiano hasta el Renacimiento, y que no fue hasta que los pensadores de la modernidad en su estado avanzado lo empezaron a estudiar desde la filosofía, la sociología y la psicología, que el concepto comenzó a vincularse a la educación.

Después de un extenso período desde el surgimiento de la vida humana, hombres y mujeres comenzaron a agruparse en hordas con el fin de satisfacer sus necesidades básicas. En el intercambio de experiencias acerca del modo particular de resolver su relación con la naturaleza, lograron inventar las primeras herramientas y formas básicas de organización social. A partir del encuentro inicial con un semejante, el ser humano fue atravesando largos procesos que lo ayudaron a pasar del miedo a la confianza, de la rivalidad a la cooperación; el proceso que llevó al hombre a la comprensión de la importancia de "lo social" y "la organización" fue muy lento.

El término "grupo" comienza a cobrar sentido recién en el siglo XVIII (nótese el tiempo que le llevó a la humanidad conceptualizar el vocablo). En los primeros tiempos, este término servía para nombrar a un conjunto de figuras o

esculturas arquitectónicas que ya no se adosaban a la pared de los edificios, sino que se había separado y se las podía apreciar y recorrer rodeándolas, el primer sentido comenzó siendo de carácter estético relativo a la arquitectura⁹. Si bien las personas vivían la pertenencia a grupos como algo cotidiano, no existía la categoría que les permitiera reconocer, analizar y estudiar su participación en ellos.

Como decíamos, no fue hasta avanzada la modernidad que se empezaron a realizar algunos abordajes conceptuales del término desde diversos enfoques y disciplinas. Cada cual, ofreciendo su mirada particular sobre el fenómeno de lo grupal, fue enriqueciendo su estudio. Así se comprende que en esta primera parte del libro, se describa a continuación un sintético itinerario, que de ninguna forma pretende ser excluyente ni lineal, de algunos estudios que se han realizado sobre el concepto "grupo". El itinerario cierra este tema con el posicionamiento que para esta mirada del período de iniciación se adopta aquí frente a los grupos de aprendizaje y el fenómeno de lo grupal.

En 1905, en los Estados Unidos, aparece un movimiento encabezado por Joseph Pratt (médico), quien inicia el trabajo en grupo con fines terapéuticos.

En Noruega, surge una experiencia diferente a la de Pratt, donde se rescata la situación grupal en la rehabilitación de pacientes psiquiátricos.

Durante la primera mitad del siglo XX, dos contribuciones resultaron fundamentales: las de Jacob Levy Moreno y Kurt Lewin. Levy Moreno, médico psiquiatra, de origen rumano-vienés, fue el creador del término *psicoterapia de grupo*, concentrándose en el estudio de las estructuras de los grupos a través del análisis de los distintos juegos de afinidades y rechazos. Fue, además, el creador del psicodrama, la terapia familiar interpersonal, el sociodrama e hizo importantes aportaciones a la sociometría.

Lewin, por su parte, fue un psicólogo alemán que emigró a los Estados Unidos, formado en la escuela de la Gestalt y la fenomenología, influyó mucho en la creación de la psicología social americana. Su aporte fundamental consistió en la aplicación de los conceptos gestálticos a la situación de grupo. A partir de sus aportes, se comenzó a pensar al grupo como una totalidad, como una *gestalt*, donde lo que sucede en cualquiera de los elementos del grupo trae modificaciones al conjunto.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, surgen los aportes de la escuela inglesa, con Wilfred Bion, y de la escuela francesa, con Didier Anzieu y René Kaës, entre otros.

Sartre por su parte, desde la filosofía existencialista, también teoriza sobre los grupos y define la vida de estos en función de la tensión que surge entre los polos extremos *serialidad* y *grupalidad*, atravesando distintas etapas: fusión, ju-

ramento, organización, fraternidad-terror e institucionalización (en este libro se hace una reelaboración de esta discriminación de distintas etapas por las que atraviesa el grupo –véase más adelante en este capítulo, 3. *Etapas que conforman el proceso de iniciación desde la perspectiva grupal*–).

Finalmente, cierra este itinerario de autores el padre de la Psicología Social, Pichon-Rivière, quien elabora su teoría de *grupo operativo* en colaboración con otros colegas, en 1946 (véase Pichon-Rivière, 1971), integrando conceptos propios de su disciplina con los del psicoanálisis y los de la filosofía, entre otras.

De los estudios actuales y a los fines de este trabajo, se remarcen como fundamentales tres importantes autores y sus obras: Marta Souto, haciendo explícita referencia a los grupos-clase en *Hacia una didáctica de lo grupal*, Denise Najmanovich con *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación* y, precediéndolas, Paulo Freire, del cual se toma el concepto de *relación dialógica* (1968-2002, 1993-2002) como marco de referencia para construir lo que aquí se presenta como el proyecto de elaboración conjunta entre el grupo y el educador, denominado Proyecto Pedagógico Lúdico-Grupal. Los datos bibliográficos se citan al final del libro.

El aporte que ofrece el breve recorrido descripto permite hacer, en una asociación aventurada, un parangón con el mismo proceso que vivencia un grupo