



juego libre y experimentación espacial

Alumna: Constanza Torio

Tutora: Paula Drenkard

2024

El proyecto **LABerinto** fue seleccionado para recibir la “Beca Creación 2023” del Fondo Nacional de las Artes en la disciplina de Arquitectura, para la compra de materiales e insumos.



Si vas a dar una oportunidad que sea para la infancia que te habita.

JUAN SOLÁ



A mis hijos Pau y Laia

INDICE

1. DENOMINACIÓN DEL PROYECTO
 2. RESUMEN
 3. DESCRIPCIÓN
 - 3.1. Encuadre
 - 3.2. Mapeo de localizaciones y escalas
 - 3.3. Reclamo de espacios lúdicos de pequeña escala
 - 3.4. Inclusión del proyecto en las industrias creativas
 4. ANTECEDENTES
 - 4.1. Personales
 - 4.2. Experiencias externas
 5. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL
 - 5.1. Conceptos sobre el juego
 - 5.2. Conceptos sobre el diseño
 - 5.3. La imagen del laberinto
 - 5.3.1. Recopilación documental desde historias diversas
 - 5.3.2. Abordaje desde la gestión cultural de dos exposiciones
 6. PROPUESTA
 - 6.1. Un laboratorio lúdico
 - 6.2. Un laboratorio de acción y experimentación
 - 6.3. Diseño
 7. MARCO INSTITUCIONAL
 8. JUSTIFICACIÓN
 9. OBJETIVOS|METAS
 10. BENEFICIARIOS
 11. LOCALIZACIÓN Y COBERTURA ESPACIAL
 12. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y RECURSOS HUMANOS
 13. ACTIVIDADES Y DETERMINACIÓN DE PLAZOS O CRONOGRAMA
 14. PRESUPUESTO
 15. EVALUACIÓN DEL PROYECTO
 16. BIBLIOGRAFÍA
- EPÍLOGO

1. DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

LABerinto

juego libre y experimentación espacial

2. RESUMEN

“Para un niño, el objeto también podría ser como un enorme juguete.”

BRUNO MUNARI

LABerinto es un laboratorio para el juego. Su diseño promueve la autonomía y fomenta las interrelaciones comunitarias de los niños, mediante diferentes recorridos, movimientos corporales y experiencias sensoriales. Es una obra abierta a la acción y la imaginación, una bisagra entre el niño y el espacio a su escala. En cuanto al lenguaje se opta por sustitutos, en el sentido de conectores entre lo real y lo imaginario. Por eso, sus elementos son formas geométricas simples, universales, arqueológicas. Su objetivo es promover alternativas lúdico-pedagógicas de escala intermedia que fomenten el juego libre y la experimentación espacial en las infancias.

Su condición de aparato efímero -fácil de montar, desmontar y transportar- permite su instalación en diferentes ámbitos. La potencia de este objeto itinerante -por su escala, diseño y materialidad- reside en una amplia accesibilidad social y económica.

LABerinto es, además, un laboratorio para el desarrollo de una industria creativa -la del enorme juguete- mediante acciones colaborativas con pedagogos, artistas y diseñadores. Asimismo, en el campo de la pedagogía urbana, ensaya pequeñas intervenciones para que la ciudad sea metafórica, transformable, y opere como soporte de lo imaginario.

Para un primer ensayo -de diseño, construcción y evaluación- se opta por una escuela de pedagogía Waldorf porque allí la consigna es “aprender jugando”, es decir, integrar la educación al juego y, nunca, al contrario.

3. DESCRIPCIÓN

3.1. Encuadre

La ciudad donde se enmarca el proyecto es Rosario. Cabe destacar que hay aquí una experiencia relevante en el reconocimiento al derecho al juego, la recreación y la participación de las infancias y adolescencias.

¿Cuáles son los nuevos escenarios que las ciudades proveen para el juego como necesidad vital en la infancia? Gran parte de los niños y niñas de América Latina están distantes de esos

escenarios, habitan en espacios urbanos pobres y precarios, sin servicios básicos, afrontando segregación, violaciones a sus derechos e inequidades de todo tipo (CEPAL, 2013). Rosario es un referente en políticas públicas orientador para otras ciudades de Argentina y América Latina en tanto “Ciudad Amiga de la Infancia”. Esas políticas, que atienden al nuevo paradigma del binomio pedagogía urbana (C. Balparda, 2019), fueron pensadas con perspectiva estratégica y lograron los espacios de juego con los que contamos hoy en la ciudad. El avance principal fue el Tríptico de la Infancia con una escala metropolitana.

Es un proyecto de acción y transformación social a partir de los chicos para llegar a toda la ciudadanía. Tres espacios públicos con una fuerte impronta estética donde el juego, la imaginación, los múltiples lenguajes y la creación pueden ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute, entre chicos y grandes. Un proyecto dedicado a brindar nuevos paisajes de encuentro, repletos de cruces y desvíos con eventos, congresos, ciclos y trayectos de aprendizaje para todas las ciudadanas y ciudadanos.

CHIQUI GONZÁLEZ. “Tríptico de la infancia entre niños y adultos”

3.2. Mapeo de localizaciones y escalas

¿Dónde juegan los niños de Rosario? El siguiente mapeo del sector de la industria cultural del juego infantil devela varias escalas con equipamientos lúdicos diferentes: las plazas, los parques y los grandes artefactos.

Espacios abiertos y públicos: Las plazas son espacios de convivencia y referencia barrial, mientras que los parques son grandes espacios de interacción y encuentro ciudadano. Estos espacios públicos contienen áreas de juego:

- equipamientos lúdicos tradicionales (hamacas, toboganes, subibajas);
- otros que comprometen mayor movimiento del cuerpo (estructuras de caño o madera para trepar, colgarse, hacer equilibrio, cruzar puentes);
- juegos tradicionales rediseñados con un sistema industrializado y con tecnología aplicada a los materiales (resistentes y colores brillantes, por ejemplo: *Crucijuegos*).

También están los espacios naturales como la playa, la isla, los bosques, donde los niños desarrollan prácticas lúdicas de experimentación (construcciones de arena, manipulación de barro, trepar a un árbol, percepción de sonidos, descubrimiento de insectos, pájaros, etc.).

El Tríptico de la Infancia está conformado por tres grandes artefactos lúdico-pedagógicos pensados a escala masiva. Estos espacios reúnen la educación y el juego; donde la experiencia, el aprendizaje y el disfrute van de la mano integrando operaciones creativas y múltiples lenguajes en un mundo poético, con una gran impronta estética y promoviendo el diálogo entre niños y adultos. Son:

1. *La Granja de la Infancia* (1999) atiende al concepto del cuerpo en juego entre cultura y naturaleza resuelto desde el diseño el paisaje con inclusión de obras de arquitectura;

2. *El Jardín de los Niños* (2001) ofrece aventuras y experiencias como una máquina de imaginar; sumando al paisaje y las arquitecturas de distintos artefactos de gran escala (la máquina de volar, la máquina de trepar y la máquina de sonar, sala Leonardo el inventor, la montañita encantada, el edificio enterrado Tiempos Modernos);
3. *La Isla de los Inventos* (2003) propone un viaje pedagógico donde investigar, explorar y aprender, se genera a través del cruce de las ciencias, las artes y la tecnología en la antigua estación de trenes recuperada.

Podemos sumar dependencias provinciales: el Museo Gallardo, los Aleros y la Plataforma Lavardén donde se aunaron educación y juego en montajes permanentes y transitorios. Son ejemplos de espacios públicos lúdico pedagógicos para las infancias de escala intermedia: la Galería de los Roperos que funcionaba en Plataforma Lavardén; las salas de juego en La Ciudad de los Niños (Estación Embarcaderos) y la Sala 5 del Hospital de Niños "Víctor J. Vilela", un proyecto de salud que se amalgama con un proyecto de cultura a través del juego.

Para ingresar a los grandes espacios lúdico-pedagógicos, se pagan entradas de un valor mínimo; los niños van acompañados por adultos, generalmente los fines de semana mientras que, durante los días hábiles, hay numerosas visitas de grupos escolares.

Por su parte, hay un público infantil distinto según los lugares identificados. La concurrencia frecuente a las plazas, generalmente es de cercanía y de identificación como lugar de encuentro con los amigos del barrio. A los parques, los niños asisten en familia desde diversas partes de la ciudad.

3.3. Reclamo de espacios lúdicos de pequeña escala

En la medida en que el Tríptico atiende la gran escala de la pedagogía urbana, siguen siendo necesarias propuestas que generen espacios lúdico-pedagógicos vinculados con lo cotidiano que ofrezcan posibilidades de participación y sociabilidad.

-Queremos plazas chiquitas y no una grande.

(Extraído de frases y definiciones dichas por chicos entre 4 y 14 años que participaron de los Congresitos de la Lengua, los Consejos de Niños y distintos eventos organizados por el Tríptico de la Infancia)

¿Qué hay detrás de este reclamo? Una necesidad de espacios de juego accesibles y equipados que fomenten la interacción a una escala acotada. Este reclamo permite pensar en nuevos modos para una inversión del trayecto: de llevar el público infantil en general a un gran espacio lúdico, a llevar nuevos espacios lúdicos a públicos infantiles de pequeña escala, con la idea de una alternativa igualitaria y creativa. Una escala de proximidad para la convivencia y la inclusión. Una propuesta de juego que comprometa el cuerpo y el movimiento, que afiance la autonomía y la audacia de tomar decisiones, de plantear estrategias, de mirar desde

otros ángulos, de trabajar en equipo, de encontrarse con otros, de volar con la imaginación. Un reinventar lo colectivo, lo identitario, lo que conocen, el lugar donde viven.

¿Cómo repensar nuevos escenarios destinados a los niños, al encuentro y la convivencia en condiciones de cercanía? ¿Cómo responder desde programas culturales que sigan el legado del Tríptico pero que se ajusten a las necesidades actuales de la infancia? ¿Cómo integrar las operaciones creativas y de múltiples lenguajes sin perder la poética? Estas preguntas dibujan un problema que constituye un gran desafío teniendo en cuenta que lo lúdico compromete al cuerpo y las emociones.

El LABerinto está pensado para su repetición itinerante, lo cual permitiría llegar a lugares diversos: al centro y a los barrios, a instituciones públicas y a asociaciones civiles. Por ejemplo: en una escuela, “un enorme juguete” podrá ser incluido en actividades especiales como una feria; un centro comunitario barrial podrá convocar a jugar durante una jornada reforzando los lazos de vecindad; una institución cultural podrá incluirlo entre sus actividades educativas. El objeto lúdico podrá ocupar un espacio abierto o cubierto a escala grupal, romperá lo cotidiano habitual e introducirá un entretiempo sin exigencias, un espacio para el juego libre.

3.4. Inclusión del proyecto en las industrias creativas

En el campo cultural, Rosario es una ciudad reconocida por la producción creativa.

Hay políticas que la fomentan y apoyan como parte de la gestión cultural de distintos organismos, como oportunidades de desarrollo económico, social y cultural, como fuente de empleo y como generador de valor. Es un espectro amplio de actividades artísticas y no artísticas en las cuales el énfasis está en la producción creativa y la consiguiente comercialización.

Forman parte de las industrias creativas la publicidad, arquitectura, mercados de arte y antigüedades, artesanías, diseño, diseño de modas, cine y video, videojuegos, música, artes performativas, editorial, servicios de software y computación, televisión y radio. (Szpilbarg 2014: 99-112).

En particular, la producción creativa de juguetes convoca distintas disciplinas y la de grandes juguetes puede incluir diseñadores, artistas y/o arquitectos. Pero hay una condición que casi no se tiene en cuenta por el mundo consumista: es la creatividad de los niños la que, finalmente se pone en acción cuando descartan y readaptan según sus propios intereses. Por lo tanto, los objetos que ofrecen neutralidad son más dúctiles para recibir la carga imaginativa que es propia del juego, no del juguete (W. Benjamin, 1989: 88).

La producción local de grandes juguetes aún no está desarrollada. Sí existen, como se ha señalado anteriormente, los montajes realizados en instituciones culturales. Este proyecto acotado a la producción de un gran juguete es un ensayo que podrá evaluarse a fin de generar un trabajo más amplio y colaborativo en el campo de la industria creativa. En ese sentido, es

un laboratorio donde realizar ensayos, modificaciones y, especialmente, abrir un abanico para otros proyectos posibles.

4. ANTECEDENTES

4.1. Personales

Las experiencias desarrolladas a continuación son en su gran mayoría interdisciplinarias. El primer trabajo grupal fue el diseño y montaje de *Ciutat Lli(u)bre* -juego de palabras entre libro y libre en catalán- espacio para niños entre 9 y 12 años dentro del *Festival Mon Llibre*, Barcelona. Ese montaje estuvo a cargo de los estudiantes del postgrado *El Espacio Expositivo* (UPC+ CCCB), un grupo de diversas profesiones: ilustradores, diseñadores, fotógrafos, artistas, arquitectos.

La idea era que los niños sean los protagonistas en un ambiente asociado al “jugar en la calle”, pero reduciendo la inseguridad y las prohibiciones. Para el ingreso se crea una “puerta libro” generando el efecto de intriga y sorpresa similar a cuando se abre la primera página. Un coordinador con mameluco y casco de obra acordaba hora de ingreso y salida para dar la mayor libertad a los niños sin la presencia de adultos.



Ciutat Lli(u)bre. Montaje grupal para el Festival Mon Llibre. CCCB. Barcelona, 2010.

La ambientación partió de las señales y materiales de obras urbanas; la intención de la gráfica, inspirada en operaciones de Banksy, transgredía la señalética tradicional al tergiversar su sentido inicial.

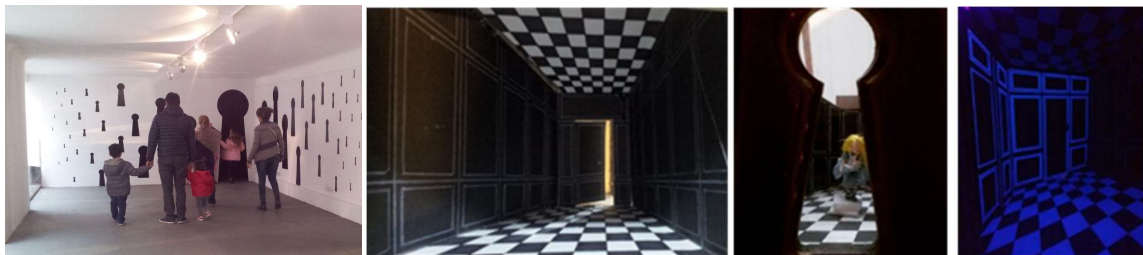
Otra experiencia en un ámbito escolar –organizada junto a un grupo de madres y padres- fue la propuesta para el juego libre y creativo en la Escuela Arzeno (Rosario) para que el disfrute y la imaginación sean parte del sistema educativo. La propuesta incluía juegos direccionados y tradicionales como la rayuela, el te-te-ti, el ajedrez y otros más abstractos de figuras geométricas abiertas a usos creativos.



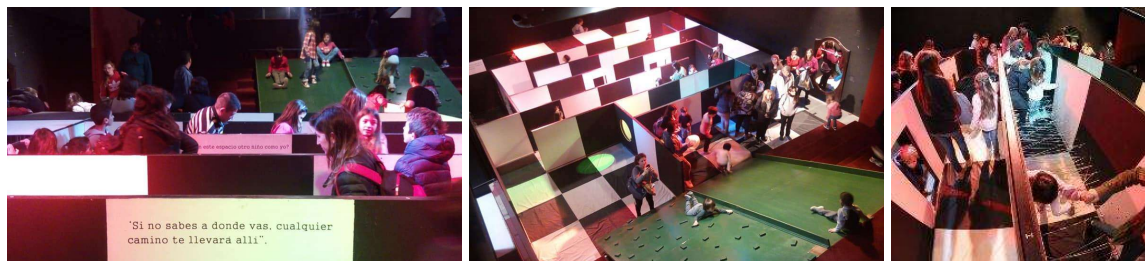
¡A jugar! Montaje con vinilos en los patios de la Escuela Arzeno. Rosario, 2018

La experiencia más amplia ha sido el trabajo en *Plataforma Lavardén* -centro cultural dependiente del Ministerio de Cultura de la Provincia de Santa Fe- al integrar el equipo encargado de la realización de dispositivos lúdicos y ambientación para *Plataforma de las Maravillas*, evento realizado desde el año 2014 hasta 2019 durante las vacaciones de invierno, en el cual el edificio abría sus puertas para las infancias y familias.

Además, la coordinación y producción de *Plataforma de Aprendizajes* –con el dictado entre 40 y 60 talleres en simultáneo entre 2015 y 2022– permitieron el acercamiento a las dinámicas de *Talleres de artes y oficios* en contacto directo con distintos públicos y talleristas.



Cerradura y cuarto de Alicia. Instalación con luz negra. Plataforma Lavardén. Rosario, 2014-2019.



"Si no sabes a donde vas, cualquier camino te llevará allí".

Ajedrinto. Instalación para Plataforma de las Maravillas. Plataforma Lavardén. Rosario, 2018-2019.



Luces y sombras/Ciudades invisibles/Relojes-espejos en Plataforma de las Maravillas. Rosario, 2015-2019.

La invitación al conversatorio virtual organizado por el CCPE y el Estudio Valija, bajo el título “CoLaboratoristas” (nov. 2020), permitió reflexionar sobre las transformaciones impuestas por la pandemia en las infancias y juventudes a las dimensiones del cuerpo, el espacio, el juego y el movimiento en el entorno urbano. El encuentro entre cinco rosarinos y los arquitectos vascos *Maushaus* (www.maushaus.info) abrió un panorama de acciones de producción cultural, aprendizajes lúdico pedagógicos y creación independiente.

4.2. Experiencias externas

La experiencia pedagógica *Berni para niños* interesa por su carácter de gira itinerante. En 2001 inició una gira nacional y desde 2018 por la provincia de Santa Fe a través del Ministerio de Innovación y Cultura. Es una exposición-homenaje al pintor Antonio Berni que se presenta como una muestra educativa y lúdica -con lenguajes múltiples, medios y soportes- donde el conocimiento se construye a través de la acción y la participación del cuerpo. *Berni para niños* se enunció como Escuela abierta, un modelo de educación integral en un marco de libertad.



Berni para niños, Ministerio de Innovación y Cultura, Provincia de Santa Fe, desde 2018.

La instalación de *Walala for play* ha sido una colaboración de la artista Camille Walala para la Now Gallery, Londres. Es un laberinto lúdico y colorido lleno de estampas y espejos, creada con motivo de la London Design Week. Su estética colorida y vibrante invita a los visitantes a reconectarse con su lado infantil dentro de un museo.



Walala for play, New Gallery Londres, 2017.

Ciudad de los libros fue una instalación efímera dentro del festival de lectura infantil *Mon Llibre 2012* diseñado por el grupo Las Gardenias. Inspirado en el paisaje urbano, al modo del “eixample” barcelonés, se crearon estas “manzanas de cartón” para dar soporte a una biblioteca y actividades temporales para cada una de las editoriales participantes. Todo el montaje estaba construido con cartón: un material liviano, económico y maleable.



Ciudad de los libros en Mon Llibre, CCCB, Barcelona, 2012.

BoxLab fue un taller de arquitectura en cartón organizado por CartonLAB junto a un grupo de 23 niños entre 6 y 10 años en Cerezales, España. Sus propuestas se basan en la creatividad, el diseño y la personalización. Utilizan cajas de cartón manipulables en la construcción de mobiliarios donde el juego colaborativo permite la experimentación espacial.



BoxLab, Cerezales, España, 2013.

La propuesta de diseñar y construir un constructo lúdico retoma la participación directa en montajes para las infancias experimentados en Rosario y Barcelona, como así también la idea de encuentro pedagógico y de itinerancia lograda en *Berni para niños*, la estética de formas y tramas de *Walala for play*, y el uso de cartón como material ecológico, liviano y transportable de *Ciudad de los libros* y de *BoxLab*.

5. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Los estudios sobre el juego infantil son amplísimos. Pensemos, por ejemplo, en el rol que le asignaba Jean Piaget en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, la imaginación y la autonomía; el valor socializador según Vygotski o el terapéutico según Sigmund Freud; la importancia para despertar las capacidades innatas según Rudolf Steiner o en la renovación pedagógica de Maria Montessori quien sostuvo el aprendizaje a través del juego espontáneo; o en “la semilla de libertad” que el acto de jugar deja plantada para su rememoración, un factor clave para pensar la sociedad y concebir un mundo mejor, según Walter Benjamin.

¿Cuál es el marco conceptual que sostiene el proyecto LABerinto? El punto de partida es pensar y producir arquitecturas efímeras que inciten los sentidos y la imaginación infantil, que sean artefactos lúdicos con valores en lo poético, en la escala, en lo matérico y en la calidad

espacial. Ese objetivo es el criterio para indagar y seleccionar dentro de dos líneas de conceptos: una sobre el juego y otra sobre el diseño.

5.1 Conceptos sobre el juego

El primero y fundamental es el **placer del juego** al que refiere el pedagogo Francesco Tonucci, quien se ha convertido hoy en el mayor vocero del **juego libre**. En segundo lugar, **la carga imaginativa en el juego infantil** y su relación con la acción transformadora, donde Benjamin ve el acceso a mecanismos que van a potenciar la vida adulta.

En cuanto a la relación del juego y el juguete con la historia cultural hay enfoques bien distintos: por un lado, los enfoques “clásicos” a través de Huizinga y Caillois acerca del lugar **del juego en la historia de la cultura**; por el otro, la visión de Benjamin **de la historia del juguete como parte de la cultura material**.

Finalmente, **la pedagogía urbana** y su rol en la gestión del espacio público para las infancias en el contexto nacional e internacional, incorporan una nueva dimensión cultural contemporánea: el derecho al juego y a la ciudadanía.

El placer del juego y la importancia del juego libre

(...) con el juego el niño se encuentra con el mundo en una relación excitante, llena de misterios, de riesgos, de aventuras. Y el motor que lo mueve es el más poderoso de los que conoce el hombre: el placer.
FRANCESCO TONUCCI (1996)

Cuando Tonucci se pregunta ¿cómo se puede explicar el fenómeno por el que, en sus primeros años, el niño experimenta el desarrollo más intenso de aprendizajes?, encuentra que mediante el juego enfrenta la complejidad de todo lo que lo rodea desde la curiosidad y la fascinación. Ingresar al mundo a través del juego es una mezcla de disfrute, pasión y entrega. El juego es ese generador de vínculo que abraza todas las formas de manifestaciones posibles, y las que no existen, las inventa (Tonucci 2019, 2022). En el libro *La ciudad de los niños* (1996) dice que el niño actúa con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y con todo lo que desea saber, frente al mundo, con todos sus estímulos.

El juego es placer, algo confidencial. El verbo jugar no conjuga con acompañar, vigilar, controlar... Solo conjuga con dejar.
TONUCCI (2018)

Este concepto de juego libre -a diferencia del juego didáctico- refiere a la actividad lúdica donde los niños deciden qué, cómo y cuándo jugar, con autonomía y sin guías de los adultos. Exploran el mundo, experimentan nuevas situaciones y expresan sus emociones. El juego libre fomenta la imaginación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. Es un espacio que contribuye al desarrollo de la autoestima y la confianza. Facilita la interacción con otros porque se aprende a negociar, compartir, cooperar y resolver conflictos.

El juego es una actividad intrínseca del ser humano, pero hay otras especies que también juegan. La observación sobre los monos salvajes bonobos de Isabel Behncke -etóloga de campo que estudió el comportamiento animal en la naturaleza en la República Democrática del Congo (África)- diferencia a estos primates de sus parientes los chimpancés por cómo resuelven sus problemas: los chimpancés mediante enfrentamientos y encuentros violentos, los bonobos mediante el sexo y el juego.

Ha documentado cómo viven libremente en la naturaleza y ha ampliado esta investigación para estudiar cómo juegan y cómo el juego está en la raíz de la creatividad, de la vinculación social y del desarrollo saludable. Su hallazgo más sorprendente fue descubrir su conducta social y su sofisticación emocional; son animales empáticos y muy sociales que están pendientes de sus pares. Señala una serie de atributos en los modos de jugar: la confianza necesaria en acciones que tienen elementos de riesgo y de vulnerabilidad, la autorregulación de las propias fuerzas y la comunicación clara para establecer que están jugando, aunque haya elementos conductuales que usualmente pertenecen a la agresión y la caza (por ejemplo: perseguir, arrojar, morder, gruñir).

Esta investigación da un sustento bio-psico-social a lo que se ha dicho sobre el placer del juego y la alegría compartida como base de la creatividad y la sociabilidad.

El juego es el principio subyacente de lo que nos une a otros seres, es la base de lo que forma lazos, mediante el humor, la risa, el baile, la celebración. Es la alegría compartida que también es la base de la creatividad. El lazo del juego es entre todos: diversas edades y géneros. En esa diversidad se sostiene un mundo más amplio, más creativo, más conectado. Somos humanos con bases sociales como los primates. Somos únicos, pero nuestra unicidad está basada en estas bases animales.

ISABEL BEHNCKE (2018)

Juego | Cultura

Además de *homo sapiens* y *homo faber*, el hombre es también *homo ludens*.

JOHAN HUIZINGA

Desde hace varias décadas, la importancia de las industrias culturales del juego y el lugar cada vez más visible que tienen entre las prácticas culturales, más aún desde la aparición del videojuego, han multiplicado los trabajos sobre el tema. Entre los más importantes teóricos, Huizinga y Caillois son los referentes más citados. Sus teorías, desarrolladas en sus respectivas obras -*Homo Ludens* (1938) y *Los juegos y los hombres* (1958)- ofician como pasaje obligado para todas las indagaciones (Di Filippo, 2014).

Ambos ubican el juego y lo sagrado en los orígenes de la cultura, aunque de manera diferente. Cada una de estas teorías -dice Di Filippo- implica contextos socio históricos particulares: el

pesimismo de entreguerras como clima en Huizinga, el debate del estructuralismo en Caillois; así como distintas visiones del mundo.

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y de lugar, siguiendo una regla libremente consentida pero completamente imperativa, provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría, y de una conciencia de “ser de otra manera” que en la “vida corriente”.

JOHAN HUIZINGA (1938)

Huizinga escribe que “la cultura no nace como juego ni del juego, sino dentro del juego”. Las condiciones para salir del estado primitivo son: una “armonía de las funciones culturales”, es decir un equilibrio entre lo espiritual y lo material; un fin compartido por la comunidad lo cual requiere de un orden; una moral y obligaciones compartidas. Reencuentra el orden de la cultura “dentro del juego”. Para Huizinga, las formas de lo sagrado -tabús, convenciones, reglas y conductas, cultos- no son posibles sin la existencia previa del orden que las precede en el juego:

Una condición para hacer posible la emergencia de formas de lo sagrado es el juego, que las precede y que permite al hombre situarse. El orden es una de las cualidades principales del juego y permite dar un lugar a los seres y a las cosas.

JOHAN HUIZINGA (1938)

Para Caillois, el juego deriva de los ritos de culto, pero privados del sentido de lo sagrado. Su mayor interés está en considerar el juego como actividad social y, por lo tanto, orienta sus estudios hacia problemáticas antropológicas, sociológicas e históricas (Di Filippo, id.: 283). En los 70, propone una “sociología sagrada”. Desde la distinción sagrado|profano orienta su concepción sobre los juegos; los ve como supervivencias de elementos culturales que, por el alejamiento de su cultura de origen, subsisten, pero privados de su sentido inicial y “degenerados” en juego. Entiende que las formas de los ritos y del culto han derivado en juego y que este es un elemento organizador de la vida social en el proceso de civilización.

Huizinga otorga al juego un rol mucho más importante en tanto participa de hacer del hombre un ser espiritual y es, también, “una lucha contra el sufrimiento mental y espiritual” -escribe esto desde su postura política enfrentada al nazismo y en un duro clima de época ante el peligro del caos, asociado a la barbarie de la guerra (Di Filippo, id.: 289-293).

En contraste con estas búsquedas del origen de la cultura desde el juego, la mirada materialista de Walter Benjamin está centrada en la historia de la producción del juguete y en la persistencia de ciertos valores que él redescubre en la infancia como un “mundo aún no deformado”. Los objetos que le atraen están en los márgenes de la cultura dominante de una época y los estudia en su calidad de anticipaciones. De ahí que él ve la necesidad de una educación diferente para que los niños sean capaces de imaginar un futuro.

Su concepto de “objetos genuinos” explica la atracción que ejercen algunos juguetes por la importancia que los niños le otorgan a los elementos simples y naturales en ese microcosmo que es el juego. Los juguetes más antiguos, quizá nacidos como objetos del culto -dice-, son objetos genuinos porque remiten a procesos de producción ancestrales y a relaciones sociales parentales. Desde esa visión acerca de una cultura material, explica:

Madera, huesos, tejidos, arcilla, son las materias más importantes en ese microcosmos, y todas ellas ya se utilizaban en los tiempos ancestrales en que los juguetes aún constituían la parte del proceso de producción que unía a padres e hijos.

WALTER BENJAMIN, 1928

El niño necesita la combinación de diferentes materiales a la vez que aprecia la sobriedad de la forma que le permite crear un sinnúmero de figuras diversas. Al mismo tiempo, cualquier juguete puede ser utilizado de manera personal, alterado, cambiado, trastocado en la dinámica y la potencia del juego mismo (Benjamin, 1989: 87).

Juego |Juguete

Al proponer un enorme juguete, “la carga imaginativa” no debería resultar determinante para el juego del niño, sino al revés. El niño se mete debajo de la mesa y se convierte en una casa; bajo las sábanas de una cama grande, un circo; una fila de sillas, un tren. Un enorme juguete debería alejarse de la imitación de un objeto “útil”.

Benjamin alerta: la imaginación es propia del juego, no del juguete:

Puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés. El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme. Por añadidura conocemos algunos juguetes antiquísimos que prescinden de toda máscara (es posible que, en su tiempo, hayan sido objetos de culto): la pelota, el arco, el molinete de plumas, el barrilete, son todos objetos genuinos, “tanto más genuinos cuanto menos le dicen al adulto” porque cuanto más atractivos son los juguetes, en el sentido común, tanto menos “útiles” son para jugar; cuanto más ilimitada se manifiesta en ellos la imitación, tanto más se alejan del juego vivo.

WALTER BENJAMIN

Este filósofo alemán es pionero en observar las consecuencias de la industrialización del juguete. En 1928 publica “Historia cultural del juguete” que es una historia de los modos de producción incluyendo la técnica y los materiales, la forma y las imágenes, la dimensión social y la dimensión doméstica, la relación entre estética e imaginación infantil y la predominancia del juego sobre el juguete.

Refiere a Alemania como centro geográfico y espiritual en el terreno del juguete desde mediados del siglo XIX, cuando la industria especializada y la exportación al mercado mundial

estaban en pleno crecimiento. Los juguetes se habían agrandado, perdiendo su sencillez y su delicadeza; el nuevo juguete carecía de la sobria belleza de los antiguos, nacidos en talleres de tallistas de madera y fundidores de estaño, productos de industrias artesanales (Benjamin, 1989: 85-88). Desde esa perspectiva, los juguetes en los que prima la imitación se contraponen con los “objetos genuinos”.

Juego | Pedagogía urbana

En 1989, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, el primer tratado específico de derechos humanos de los niños y niñas. La Convención significó un cambio de paradigma y de visión respecto a los niños, sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales.

El aporte más destacable, según Francesco Tonucci, es que posiciona al niño como ciudadano desde su nacimiento. Señala dos artículos fundamentales: el artículo 12, que es el derecho a ser oído, a expresarse y recibir la escucha de los adultos, y el artículo 31 que es el derecho a empeñarse en su experiencia más importante: jugar. El juego es el tiempo donde se aprende a vivir: sociabilizar, tener obstáculos, tener normas para luego transgredirlas o no. A este cambio de paradigma propuesto en la Convención se le oponen aún los hábitos socioculturales enraizados (Tonucci, 2023).¹

¿Cómo se ocupan de este derecho los gobiernos de las ciudades? En 1991, Tonucci creó un proyecto llamado *La ciudad de los niños*. Convencido de que las ciudades se han convertido en un lugar peligroso y difícil para el juego del niño, él propuso adaptar los espacios públicos y escuchar lo que los niños tenían para decir al respecto. Rosario fue pionera en este tema.

En sintonía con los cambios de paradigma, el binomio pedagogía urbana configura una nueva trama de posibilidades, habilita pensar la dimensión cultural urbana como modo de vida social en sus dimensiones simbólicas y también, como manifestación de expresiones artísticas, intelectuales y sensibles (Bayardo, 2015, cit. por Balparda). Frente a la potencia de este entramado por sus contenidos educadores, la pedagogía urbana diseña y pone en marcha políticas integrales que superan la dicotomía entre educación formal e informal.

¿Cómo aprendemos en las ciudades? ¿Cómo aprendemos nuestras ciudades? Las respuestas posibles se configuran en tanto se considere la amplitud del conjunto de relaciones, diálogos, experiencias pedagógicas: entre la escuela y la calle, entre barrio y cultura, entre naturaleza y urbanidad, entre jugar y aprender, entre chicos y grandes en una red que se extiende y convierte a lo urbano en plataforma común para la construcción de sentido y de las imágenes de lo colectivo, de la vida compartida.

CAROLINA BALPARDA (2019: 32)

¹ La historización del juego como derecho de las infancias, a partir de la Convención sobre los Derechos del niño (1989) y su incidencia en la legislación nacional y provincial, es un trabajo propio (C. Torio y O. Sabbatini, 2021).

Particularmente, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras realizó un congreso en Rosario en 2016. Allí, Gilles Lipovetsky remarcaba la importancia de la dimensión territorial y la centralidad de las artes y la cultura en el corazón de las ciudades por su eficacia para la revitalización urbana. Mientras tanto, el espacio ocupado por el juego en las políticas públicas desde la pedagogía urbana ya se evidenciaba en la construcción del circuito lúdico y pedagógico del *Tríptico de la Infancia*.

El proyecto LABerinto se vincula con los importantes avances en la ciudad porque asume la dimensión territorial de la pedagogía urbana como una extensión al ámbito de lo cotidiano: el barrio, el club, la escuela, el centro distrital, etc.

En el campo de la dimensión cultural urbana, el documento *Cultura: Futuro Urbano. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible* (UNESCO, 2017) registra cómo la gestión cultural incide sobre las políticas públicas de las ciudades para la construcción de una Agenda 2030. Dicho informe reúne numerosas perspectivas, proyectos y experiencias en los distintos continentes; sin embargo, no hay registro del juego infantil y su inclusión en la gestión cultural de las ciudades, solo se mencionan los parques urbanos entre los “Espacios públicos inclusivos”. El concepto de “diseño regenerativo” desde la promoción de una cultura espacial a través del “sentido de lugar” puede ser de interés como herramienta para diseñar nuevos espacios urbanos para el juego infantil.²

5.2 Conceptos sobre el diseño

Los casos que siguen pueden ser leídos como prácticas que armonizan arte y técnica en el **diseño de objetos lúdicos** y en la **relación de ciudad y juego**. Desde los años 60, **Bruno Munari** y **Aldo van Eyck** aportaron poéticas de la simplicidad y la flexibilidad, el optimismo y la sutileza. Los referentes son, en un caso, los **contenedores de microcosmos** y los **playgrounds** en el otro.

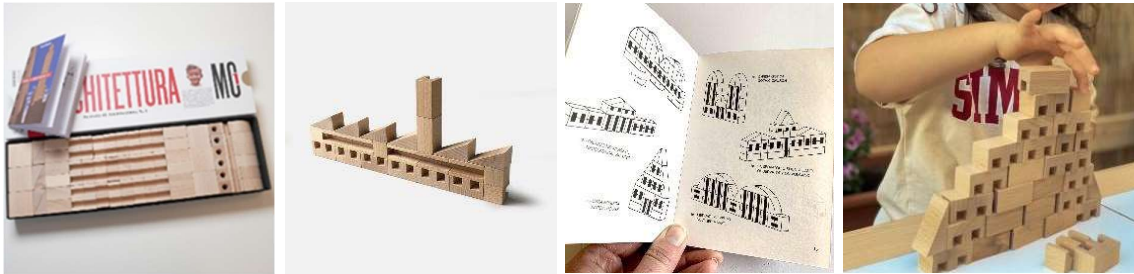
Territorio del juego según Bruno Munari

Jugar es algo serio, los niños de hoy son los adultos de mañana; ayudémosles a crecer libres de estereotipos, ayudémosles a desarrollar todos los sentidos; ayudémosles a ser más sensibles. Un niño creativo es un niño feliz.

BRUNO MUNARI (cit. Meneguzzo 2022)

² En el trabajo “Ciudad|Espacios públicos|Agenda 2030|UNESCO” (Torio, 2020) se revisa el *Informe* en contraste con algunos textos teórico-críticos desde preguntas por la gestión cultural como forma de acción política y creación de nuevas narrativas (Vich 2014), por los usos del espacio público (Gorelik, 2008) y por el alcance de la cooperación internacional de la “cuarta generación” (Ochoa, 2002) en la relación entre cultura y poder.

Bruno Munari se movió entre disciplinas y lenguajes distintos -los del arte, el juego, el diseño y la literatura- tratando de comprender su funcionamiento orgánico y sus posibilidades de comunicación visual y textual.



Scatola di architettura MC1 (Caja de arquitectura MC1), juego diseñado por Bruno Munari, 1960.

En los diseños de juegos infantiles -que ocupó gran parte de sus proyectos-, conjuga regla y libertad, es decir, construye una estructura lúdica que permite infinitas posibilidades de interpretación y de variantes del juego, aunque sin plantear dudas en la interpretación de las reglas. Son construcciones abiertas y no narrativas, porque no conducen al niño a través de una historia previamente ordenada, sino que le permiten construir su propia historia. “Aprender haciendo” -uno de los lemas de la pedagoga María Montessori- es utilizado en gran medida en estos juegos, donde la acción física de manipulación de los módulos para construir bastidores o componer letras desarrolla la actividad táctil (Meneguzzo, 2022: 40). Explica cómo sus objetos nacen de la observación, no solo de las necesidades de los niños expresadas en un programa, sino de referencias ancestrales:

Un juego chino antiquísimo que permite, mejor dicho, estimula la participación individual es el Tangram: se trata de una lámina cuadrada de cartulina o de madera dividida en siete partes de formas distintas. Combinando entre sí, por contacto, algunas o todas esas piezas, se forman muchísimas figuras estilizadas: animales, objetos, casas...

BRUNO MUNARI



ABC con fantasia, juego de piezas de plástico diseñado para Danese por Bruno Munari, 1960.

Ese fue el referente para el exitoso juego de 60 plaquitas transparentes con una imagen de color impresa en cada una. Munari confía en la mente flexible de los niños, su pensamiento dinámico, su creatividad. Entiende que el juguete debe actuar como estímulo de la imaginación, no debe ser cerrado o acabado.

El niño, frente a estas plaquitas, entiende enseguida qué puede hacerse con ellas y lo hace, sin que nadie le dé ninguna explicación. Primero hará composiciones lógicas, después se divertirá componiendo cosas absurdas como un perrito que anda por las nubes mientras llueve y hay sol. El juego va a la velocidad del pensamiento, la mente se halla en continua acción, todo se hace y se deshace como en la realidad, nada es más importante, lo que cuenta es la posibilidad combinatoria, cambiar incesantemente, hacer pruebas y más pruebas.

MUNARI, 1960

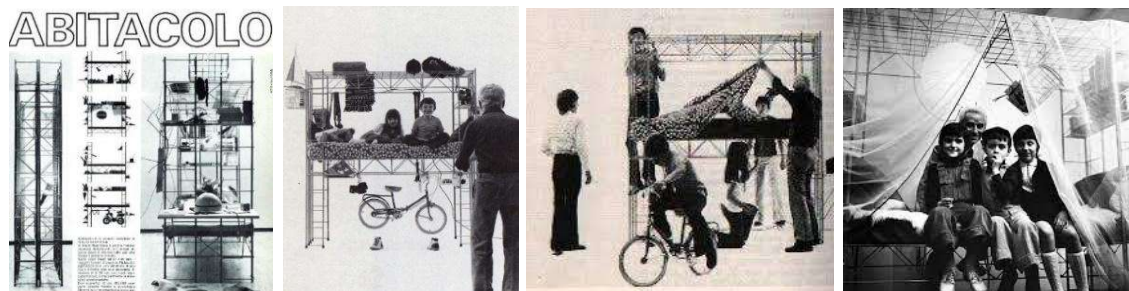


Più e meno (Más y menos), juego de cartas de plástico y cartón diseñado para Danese por Bruno Munari, 1970

En una escala mayor, dice que es necesario ofrecer obras donde los niños puedan accionar desde sus juegos, escenarios de experiencias, contenedores de microcosmos. Él diseñó un objeto para el ámbito doméstico, el *Abitacolo*, un objeto bisagra entre el niño y su espacio personal -un fenómeno de mediación entre el yo y el mundo- que permite viajar a través de las constelaciones de objetos y escenas que contiene, activando el ámbito lúdico que ocupa, la habitación del niño.

El mundo de los objetos y los relatos se superponen y le permiten construir sus propias constelaciones organizando el ámbito doméstico como territorio propio del juego, “escenarios donde constructos imaginarios funcionan como experiencias transformadoras de la cotidianidad de lo real” (Eslava Cabanellas, 2017).

Para Munari -dice Cabanellas- “la habitación del niño es un territorio de experiencias en formación; sus rincones y enseres se integran en un constructo vital donde lo real opera como un efímero soporte desde el cual se despliega todo un imaginario, asociado a las funciones que alberga: la ensoñación, el cuento, la protección, el calor o la caricia...”



Abitacolo (Habitáculo), diseño de Bruno Munari, 1970-1971.

Al afrontar el diseño de una cama para niño, experimentó su idea del “contenedor de microcosmos” partiendo de premisas del objeto técnico en respuesta a su tiempo.

¿Qué es un HABITÁCULO? [...] En las naves espaciales es el espacio reservado a los astronautas con todo lo necesario para vivir y controlar la navegación.

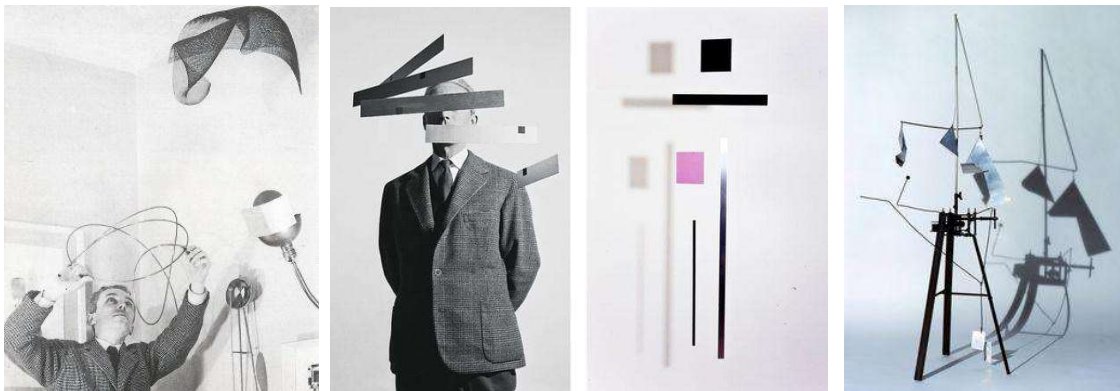
En su libro *¿Cómo nacen los objetos?*, dice:

El secreto consiste en que yo parto siempre de la técnica, no del arte. Muchos parten de una idea y luego la quieren realizar a toda costa. No es mi método. Si partes de la técnica sabes hasta dónde puedes llegar.

MUNARI

Describe la solución técnica del *Abitacolo* como “una estructura de acero plastificado, reducida a lo esencial”. Se trata, en definitiva, de la invocación de un mundo en progreso que opera en base a la invención y de su traslación al entorno doméstico mediante la incorporación del objeto técnico como mediador esencial en las prácticas del habitar.

En contraposición a la predominancia de la función en los inicios de sus proyectos, dedica parte de su actividad artística a las “**máquinas inútiles**”, piezas basadas en el dinamismo de sus formas -que derivan de su relación con la segunda generación de futuristas italianos. La obra de arte -según Munari- es un objeto material cuya función es, en puros términos técnicos, inútil; es una máquina inútil que no sirve para nada práctico, una “máquina” cuyo “funcionamiento” no conseguimos nunca descifrar del todo, a diferencia de las máquinas de verdad, las útiles, que no tienen secretos porque son el resultado de una técnica utilitaria para conseguir otros fines. (Meneguzzo, 2022: 13)



Machina inutile, Bruno Munari.

La búsqueda de “objetos sin tiempo” lo lleva a la reducción estructural de sus diseños movido por un deseo de universalización (“me interesan los objetos sin tiempo”). Antonello dice que no reniega del pasado ni de la tradición porque la tradición tiene un sedimento de ideas, técnicas y conceptos que siguen siendo válidos y pueden ser revisados creativamente. Los repertorios de las formas geométricas básicas (los libros sobre el cuadrado, el círculo y el triángulo) responden a esta comprensión de la historia de las formas.



Square, Circle, Triangle, libro Bruno Munari.

La reducción y simplificación acercan a Munari hacia una inclinación genético-antropológica, a matrices esenciales. En *El arte como oficio* explica el vínculo entre arte como técnica (del griego clásico *techné*) y arte como juego (del japonés antiguo *asobi*).

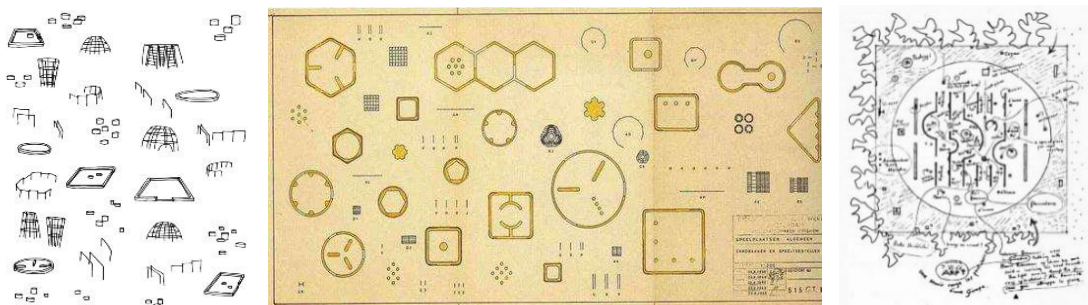
Según Antonello: “las *Máquinas inútiles* acercan la máquina al juguete como máquina sencilla”. El objeto “inútil” se transforma en un instrumento de juego, en objeto de interacción tanto funcional como estético. “Prueba de ello es la enorme difusión de los móviles o de ‘máquinas inútiles’ en los jardines de infancia y en los dormitorios de los niños de todo el mundo”. (Antonello, 2022: 91)

La idea de juego en Munari afecta a los aspectos cognoscitivos, estructurales y racionales tanto en el juego mismo como en el arte, dice:

La regla, por sí sola, es monótona; la casualidad, por sí sola, nos vuelve inquietos. La combinación entre regla y casualidad es la vida, es el arte, es la fantasía, es el equilibrio.

Los playgrounds de Aldo van Eyck

En “Arqueología del juego. Alfabeto de lo imaginario en van Eyck”, Clara Eslava Cabanellas (2021) toma como objeto de estudio los *playgrounds* del arquitecto. Realiza una relectura de Ernst Hans Gombrich para interpretar los elementos arquitectónicos del planeamiento urbano -700 espacios lúdicos realizados entre 1948 y 1978 en Amsterdam- como un alfabeto para escribir un texto imaginario sobre la ciudad.



Tools of Imagination. Croquis de Aldo van Eyck.

Catálogo de tipos de areneros y elementos de juego diseñados por Aldo Van Eyck. Amsterdam, 1960.

Sculpture Pavilion, Sonsbeek Exhibition. Aldo Van Eyck. Arnhem, 1965-66.

Eslava Cabanellas estudia la naturaleza de los espacios y elementos de juego de van Eyck como mediación entre los niños y el mundo, entre la realidad y lo imaginario, pero sobretodo indaga sobre lo lúdico y los mecanismos del trabajo creativo partiendo del ensayo *Meditaciones sobre un caballo de juguete* (Gombrich, 1951). Este ensayo clave en la teoría del arte comienza diciendo que el tema es un niño y un simple caballo de juguete:

... le molestan las presunciones. Está satisfecho con su cuerpo de palo de escoba y su cabeza, toscamente tallada, que no hace más que marcar el extremo de arriba, sirviendo para enganchar las riendas.
E. H. GOMBRICH, 1951

Este artículo de Cabanellas provee una serie de conceptos claves para pensar posibles diseños de objetos y espacios lúdicos.

Metáfora | Sustitutivos | Polisemia

Según Eslava Cabanellas, Gombrich muestra el juego de la infancia intrínsecamente conectado con la creación bajo el impulso de la metáfora. En la traslación de la experiencia lúdica a la construcción del conocimiento interviene el mecanismo de la sustitución:

La posibilidad de la metáfora surge de la infinita elasticidad de la mente humana; [...] Sin el proceso constante de sustitución no serían posibles el lenguaje, el arte, ni aun la vida civilizada.
E. H. GOMBRICH, id.

La noción del sustitutivo como un mecanismo creativo se explica en base a la imagen de un caballo de juguete infantil, un simple palo con una cabeza apenas tallada, cuya instrucción funcional mínima es ser cabalgado:

El caballo de madera es el equivalente (sustitutivo) al caballo “de verdad” porque (metafóricamente) puede ser cabalgado.

Las sustituciones -dice Gombrich- permiten activar creativamente llaves que encajan en cerraduras, huecos que permiten tanto al niño como al artista jugar a lo incompleto, un vehículo tanto del proceso lúdico como de la producción artística. Gombrich las llama “monedas falsas que hacen funcionar la máquina cuando se las echa por la ranura”.

Este deseo transformador de lo real en imaginario requiere una conexión formal entre ambos mundos que puede convocar la diversidad simbólica -polisemia- generando campos de juego múltiples y simultáneos. Dentro del juego, el elemento más poderoso es la pieza mínima:

En el nivel más primitivo, pues, la imagen conceptual podría identificarse con lo que hemos llamado imagen mínima; esto es, lo mínimo que la hace encajar en una trabazón o cerradura psicológica.
GOMBRICH (1999: 8)

Los diseños de van Eyck son puntos de anclaje para que surjan posibles metáforas del juego: la riqueza significativa de cada proyecto estriba en la ambigüedad, en la polisemia con la que hace posible simultáneamente el encuentro de metáforas diversas. Pequeñas intervenciones

mediante geometrías esenciales y desnudas, para que la ciudad sea metafórica, transformable y opere como soporte de lo imaginario.



Playgrounds en Amsterdam, Aldo van Eyck.

La metáfora es un mecanismo donde lo incompleto es necesario, requiriendo una realidad que sustituye a la visible. Van Eyck propone la noción de obra abierta, que se construye con la disposición en contexto de elementos configuradores que tienen como fin último la activación de la imaginación del niño; sus intervenciones son obras abiertas en el sentido más amplio, por la polisemia de sus diseños, por su compleja adscripción disciplinar, por su indeterminación entre paisaje y objeto, entre arte e industria, entre realidad y poesía; son composiciones incompletas, donde las piezas cobran su sentido al ser actuadas por los niños; mientras tanto, una ciudad rota por la guerra, incompleta ella también, se deja intervenir por el juego. (Eslava Cabanellas, 2021)

La ciudad como territorio de juego

Hay millones de niños en miles de ciudades. Los niños existen a pesar de las ciudades; las ciudades persisten a pesar de los niños. [...] Si fuera cierto que las ciudades son para los ciudadanos, ¿sería correcto decir que están destinadas también a los niños? ¿Es el niño un ciudadano?

VAN EYCK (2008: 18).



Plaza Zeedjik (1955) y Plaza Dijkstraat (1954), antes y después de la intervención. Aldo Van Eyck, Amsterdam

Los espacios de juego de van Eyck se insertan en los intersticios urbanos de forma armónica, natural, incluso coyuntural, en delicado equilibrio entre espontaneidad y control. El escenario que construye van Eyck en Amsterdam configura una auténtica constelación lúdica que transforma la ciudad en territorio de juego construyendo pequeños poemas urbanos. (Eslava Cabanellas, 2021)

Frente al horizonte de la utopía racionalista de la modernidad, van Eyck concibe la ciudad como territorio de experiencia y se emplaza críticamente, a pie de calle, otorgando a los niños la calidad de ciudadanos de pleno derecho. Las sencillas estructuras de van Eyck se disponen a ras de suelo, dialogan con los muros existentes integrando como propia la materia de la ciudad. La vida se sitúa insertada en la profundidad de lo urbano, en continuidad con el medio, y entabla un diálogo con la verticalidad de los muros. Lo transitorio del juego -continúa Eslava Cabanellas- encuentra en van Eyck un soporte construido, un esqueleto, un dispositivo necesario para acontecer; sus diseños se construyen irrumpiendo en el curso de las cosas al insertarse transformando la ciudad. Y lo comienza a hacer en la segunda postguerra en la ciudad de Amsterdam destruida.

Hoy, los objetos de la exposición *Landscape for play* en Matadero (Madrid, 2022) están inspirados en los *playgrounds* de van Eyck, lo que demuestra su prolongada potencia.



Landscape for play, Matadero, Madrid, 2022

5.3. La imagen del laberinto

¿Por qué la elección del laberinto? Su elección se basa en la trayectoria milenaria de su imagen, que ha funcionado como **sustitutivo** en una diversidad de conexiones entre lo real y lo imaginario, tal como funcionan los juguetes.

El laberinto tiene una historia antiquísima y se vincula con distintos imaginarios, mitos, leyendas y rituales de iniciación. Su imagen posee la potencia de **los arquetipos de lo humano**, está anclada en la poética espacial de formas arqueológicas (de *archaios*: viejo, originario). La forma laberíntica implica ciertas reglas, recorridos, punto de ingreso y punto de salida, visuales parciales y visuales amplias, emociones (contradictorias, de incertidumbre, de triunfo).

Si la imagen del laberinto tiene una historia milenaria, esto significa que desde hace decenas de miles de años el hombre está fascinado por algo que de alguna manera le habla de la condición humana o cósmica.

UMBERTO ECO

En las últimas décadas, las construcciones laberínticas se han extendido y penetrado no solo el ámbito del museo a través de jornadas y exposiciones sino, también, el diseño del paisaje.

Se han producido libros y catálogos con reseñas teóricas y prácticas. Recorreremos algunas de estas publicaciones que nos permiten mapear distintas miradas y distintos momentos.



El Jardín como laberinto del mundo. Libro de Hervé Brunon y Monica Preti-Hamard, París, 2008.

Per laberints. Catálogo de exposición en CCCB, Barcelona, 2010.

Laberintos. Exposición en Fundación PROA, Buenos Aires, 2022.

Se presentan aquí las reflexiones e imágenes provenientes de tres eventos: uno, en París en 2007; otro, en Barcelona en 2010; un tercero, en Buenos Aires en 2022. El primero es una vastísima recopilación documental realizada desde estudios genealógicos, de historia de la cultura occidental, de las representaciones y los imaginarios; además, trabajos de cruce con el arte y el diseño moderno y contemporáneo. Los otros dos son catálogos que abordan el tema del laberinto desde la gestión cultural: una exposición que busca provocar una experiencia del público, la otra reúne enfoques multidisciplinares.

5.3.1. Recopilación documental desde historias diversas

Avatares desde la protohistoria hasta el siglo XXI

En un libro que fue el resultado de una Jornada realizada en el auditorio del Museo del Louvre, Hervé Brunon (2008) sostiene la superposición simbólica del laberinto y el mundo siguiendo la metamorfosis de un imaginario singularmente fértil en Occidente.

Recorre la documentación que fue acumulada entre los años 20 y fines del siglo XX, pasando por recopilaciones, catálogos y estudios históricos, antropológicos, filológicos, psicológicos, urbanos y por los roles en la cultura contemporánea.

Retoma la idea de Umberto Eco de que el laberinto “posee una estructura arquetípica que refleja (o determina) nuestra manera de pensar el mundo porque refleja (o determina) nuestro modo humano de adaptarse a la forma del mundo, o de imponer una si está desprovisto de ella” (cit. por Brunon: 25).

Enumera, luego, las interpretaciones que se han hecho sobre esa estructura universal y de aura mítica hasta nuestros días: Jung, Bachelard, historia de la religiones y antropología, estudios sobre el símbolo y el mito, entre otros.

Brunon reseña los diagramas datados hacia el 1200 a.C. y la primera mención de la dama “del

laberinto” cerca de dos siglos antes. Asimismo, dice que la forma de siete circuitos fue nombrada por los especialistas como “tipo cretense”, que también fue hallado en India, en Indonesia y en la América precolombina.



Pansaimol, India (Goa). Petroglífico neolítico 2500 AC figurando un laberinto de tipo con 7 circuitos, estilo cretense.
 Decoración de una hornacina de coronación probablemente votiva que representa un escorpión, un laberinto y una serpiente cornuda. Época romana imperial, bajorelieve en basalto descubierto en la provincia de Soudeia, Siria.
 Catedral de Notre Damme, Amiens: laberinto creado en 1228, destruido en 1825 y rehecho en 1894.

De la Antigüedad al Medioevo, los laberintos eran trazados geométricos generalmente bidimensionales y de un solo itinerario que conduce ineluctablemente al centro. Los textos, en cambio, evocaban construcciones tridimensionales complejas, inextricables por sus bifurcaciones, sinuosidades o *ambages* (término ligado a la dualidad y a la confusión). La traducción gráfica de estos últimos llegaría en el siglo XV cuando la exaltación del concepto de la virtud era entendida como el triunfo sobre el destino, uno de los dogmas de la cultura humanista. De allí en más, las representaciones multiplicaron las elecciones de itinerarios, con riesgo de perderse, en una poética de la inquietud. Las imágenes dedalianas (complejas) del laberinto implican el riesgo de apartarse del fin propuesto y, asimismo, ciertas propiedades mágicas para evitar ese riesgo, por ejemplo: un relieve encontrado en Siria con el diagrama cretense y un escorpión.



El viaje de Teseo en Creta. Maestro Cassoni Campana, entre 1510 y 1520. Avignon, museo Petit Palais.

En la cultura romana, el laberinto es el símbolo de la ciudad e, incluso, la imagen del mundo. Walter Benjamin retomaría esa idea de la ciudad como “la realización del antiguo sueño de la humanidad: el laberinto”, a la cual el *flaneur* se consagra sin saberlo (cit. Brunon: 40). La megalópolis vivida como un dédalo es una idea que recorre la modernidad: del imaginario carcelario de Piranesi a la deambulación descrita por Baudelaire “en los pliegues sinuosos de las viejas capitales” (cit. Brunon: 41) hasta la inmersión en el bosque de rascacielos neoyorkinos, la evocación de Paul Auster sobre “la soledad del laberinto” a propósito de la

ciudad, o la metáfora de la escritura “laberíntica” en Joyce bajo el nombre ficcional Stephen Dedalus...

Brunon refiere, también, al laberinto como proeza arquitectónica que pone el caos en los límites de la racionalidad, exaltando el genio del artista, el triunfo de la artificialidad. Finalmente, la función metafórica del laberinto como un proceso penoso, trabajoso y en riesgo permanente de error, tal como el amor. Petrarca dirá que la pasión es entrar “en un largo errar ciego dentro del laberinto” (cit. Hervé: 44). Pedro Almodovar empujará los placeres del amor que Gide veía como el Minotauro, un monstruo hermoso, hasta la parodia de su film *El laberinto de las pasiones* (1982), en las peripecias vividas por insólitos personajes de la movida madrileña.

El símbolo milenario se superpone al conocimiento de la espacialización del pensamiento occidental desde Platón y Aristóteles hasta Heidegger o Derrida, de Nietzsche a Borges y a Foucault. La biblioteca como representación de la totalidad del universo... El saber o la ilusión de explorar la infinitud... En el siglo XXI, señala el autor del extenso capítulo, aparece otro concepto de origen vegetal teorizado por Deleuze y Guattari: el “rizoma”, un laberinto indefinido donde, en un solo “clic”, el internauta es proyectado de uno a otro lugar del dédalo, sea por búsqueda o por errancia.

Cruces con el arte y el diseño moderno y posmoderno

En otro capítulo del mismo libro, Stephen Bann (2008) presenta algunos ejemplos donde el arte encuentra su expresión plástica en la forma de laberintos.



Plano de la exposición del Grupo de investigación de arte visual en la galería *The Contemporaries* en New York, 1965.

Laberynth, Grupo de investigación de arte visual presentado en la IV Bienal de París en el Museo de Arte Moderno, 1965.

Comienza con la exposición del GRAV (Grupo de investigación de arte visual) llamada “Labyrinth” en la III Bienal de París en 1963 y luego en Nueva York en 1965, por un lado. El GRAV buscaba un medio de exponer que redujera el aspecto individual de las obras y privilegiara la relación con el espectador dentro de un laberinto donde ocurrían cosas.

Luego, Bann presenta dos laberintos que son obras de “retorno del arte al jardín” realizadas por Bernard Lassus desde 1965 y por Robert Morris desde 1982. Las obras de Morris suman

una doble negatividad, “no-paisaje” y “no-arquitectura”, esculturas de un “campo expandido” o Land Art. Las de Lassus se preguntan por la relación entre paisaje y arquitectura, entre lo natural y lo construido, proponiendo un continuum de elementos visuales y ambientales.



Laberynthe, en mármol y cemento de Robert Morris, Pistoria, 1982.

Axonometría de *Laberinto de batallas navales*, proyecto para el *Jardín de Retornos*, Bernard Lassus, Rochefort, 1982.

Estas publicaciones recientes, realizadas desde diferentes miradas, evidencian la fuerza de la imagen del laberinto desde la antigüedad hasta hoy y proveen múltiples referencias para pensar soluciones espaciales, alternativas de materialidad y vinculaciones con la gestión cultural, conformando un archivo bastante amplio para la propuesta de este proyecto.

Hay otras publicaciones recientes como la recopilación de las construcciones de Adrian Fisher, uno de los diseñadores más reconocidos hoy, con fotos aéreas de Georg Gerster; la tendencia de los nuevos laberintos como un cruce entre arte, arquitectura y paisaje (F. Tatarella, 2016).



The art of the maze, de Adrián Fisher y Georg Gester, 1990.



Labyrinths & Mazes. A journey through Art, Architecture and Landscape, Francesca Tatarella, 2016.

5.3.2. Abordaje desde la gestión cultural de dos exposiciones

Travesía per laberints

Otro libro, publicado también en 2008, es *Laberintos* de Ramón Espelt. Por la calidad documental obtenida, Espelt fue convocado por el arq. Oscar Tusquets Blanca para curar entre ambos la exposición *Per laberints* (2010) en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona a fin de construir una experiencia artística pedagógica para los visitantes. Lo hacen mediante un recorrido entre restos arqueológicos, libros, planos, maquetas, fotografía, obras de arte contemporáneas y filmaciones, hasta enfrentar el Minotauro cretense.

En el *Catálogo* de esa exposición, Ramón Espelt (2010) presenta varias articulaciones teóricas: significado/metáfora, naturaleza/artificio, mito/literatura, idea/representación, visión/experiencia, danza/música, memoria/conocimiento. La renovada vitalidad del laberinto como metáfora tiene dos entonaciones: una, que lamenta la desorientación del ser humano en un mundo cada vez más complejo; la otra, que confía en la posibilidad de hallar un centro que dé sentido a esa situación y permita una salida hacia la libertad. La actual *laberintomanía* se expresa en dos bases de datos en internet: *The World-Wide Labyrinth* y *Adrian Fisher's Maze Word*.

La distinción entre *labyrinth* y *maze* es crucial en la tipología: un único camino desde la entrada hasta el centro (unicursal) o la sucesión de encrucijadas con el riesgo de perderse (multicursal). El laberinto unicursal fue utilizado en las catedrales góticas francesas y conserva una relación con lo espiritual. El laberinto multicursal fue usado en el Renacimiento expresando la autonomía de quien decide entrar allí consciente del riesgo de perderse y, hoy, se ha convertido en un entretenimiento con ingredientes culturales.



Exposición *Per Laberints* en el CCCB, Barcelona, 2010.

“Gestores culturales, pero sobre todo intelectuales y artistas, han contribuido en las últimas décadas a la historia cultural del laberinto”, particularmente dos eventos alrededor de 1980: *La métaphore du laberynthe*, dirigida por Roland Barthes en el Collège de France, y la exposición “*Labirinti*”, realizada en Milán y comisariada por Hermann Kern. Por otro lado, en las últimas décadas, numerosos artistas han realizado interpretaciones contemporáneas y han construido numerosos laberintos alrededor del mundo. Aunque el laberinto es estático, su esencia es el movimiento; “está hecho para ser recorrido”, por eso Espelt propone la expresión *per laberints*. (Espelt, 2010: 15)

Laberintos en Proa

La exhibición “*Laberintos*” organizada por Fundación Proa -de septiembre a noviembre 2022- es un ejemplo de la mirada contemporánea sobre el tema abarcando la historia, la literatura, el cine y las artes plásticas en un recorrido por cuatro núcleos temáticos. El primero, “*LABIRINTI. Storia di un segno*” (video instalación de NEO, Parma), presenta la historia del laberinto, el mito y su evolución histórica. El segundo, “*La Ciudad como laberinto*”, desde imágenes de Jericó, la ciudad más antigua, las prisiones de Piranesi en diálogo con artistas

contemporáneos (Pablo Siquier, Jorge Miño, León Ferrari, Xul Solar, Edgardo Giménez y Regina Silveira, León Ferrari, las acuarelas de Xul Solar), hasta el laberinto transparente de Dan Graham. El tercero, “Laberinto en la literatura y el cine”, la revista surrealista *Minotaure* (fundada en 1932 por Albert Skira y editada por André Breton, Pierre Mabilie y E. Tériade) da cuenta cómo las vanguardias (Picasso, Duchamp, Dalí, Magritte) reinterpretaron el concepto del mito de Teseo y el Minotauro. En esta misma sala, las voces e imágenes de Borges, Mujica Láinez y Cortázar, fotos documentales sobre los laberintos realizados en honor a Borges en Mendoza y Venecia, junto al creado en Parma.

En el auditorio, homenaje al cine en un video con fragmentos de films desde 1920, desde Orson Wells hasta David Bowie. El cuarto núcleo, “Laberinto en el cuerpo”, propone una reflexión con obras de artistas contemporáneos (H. Zabala, J. Bilatz y. Capote), ilustraciones científicas del siglo XVIII y la instalación de M. Pistoletto.



Exposición *Laberintos*, Fundación PROA, Buenos Aires, 2022.

Entre las experiencias recientes, en la muestra *Laberintos* en Fundación PROA (2022) hay dos casos que sirven de referencia. La escala, la posibilidad de recorridos diversos, el interés que suscitan en los niños, el carácter itinerante y la verificada adaptación a distintas localizaciones, son cualidades de mucho interés para la propuesta.

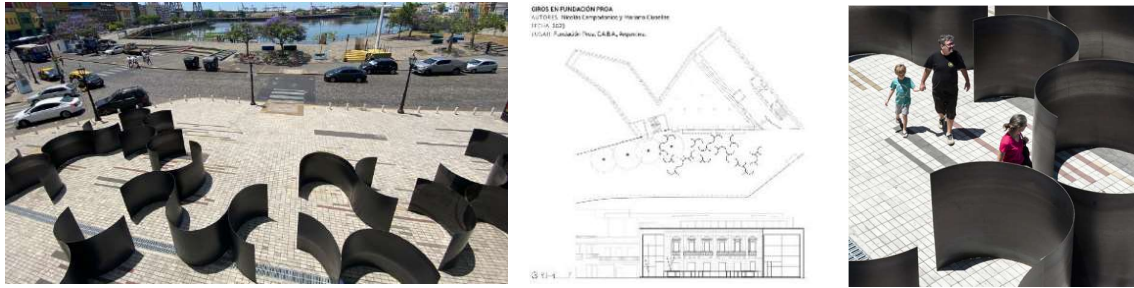
El *Labirinto e Grande Pozzo* de Michelangelo Pistoletto fue montado en sala. Su materialidad en cartón corrugado permite la sinuosidad de espacio transitable que conduce al “gran pozo” con un espejo que parece develar el misterio: la imagen propia que se refleja.



Labirinto e Grande Pozzo, Michelangelo Pistoletto 1969/reconstrucción 2022, en Fundación PROA, 2022.

Giros, un proyecto de los arquitectos Mariano Clusellas y Nicolás Campodónico, es una instalación de bobinas de acero en la explanada del museo funcionando como una pieza de

arte en el espacio público. En el año 2023 fue trasladado y expuesto en la explanada del Museo de la Ciudad en Rosario.



Giros, Nicolás Campodónico y Mariano Clusellas, en Fundación PROA, 2022.

6. PROPUESTA

6.1. Un laboratorio lúdico

¿Qué es un laboratorio lúdico? Un lugar de ensayos, pruebas, experimentación, elaboración. Un escenario en el que todos los participantes son facilitadores del aprendizaje. Jugar aprendiendo. Aprender experimentando. Pensado como un enorme juguete, propone experiencias vivenciales, elementos para la creación colectiva, posibles alteraciones y usos del espacio.

Sabemos que en un laboratorio se investigan modos de resolver un problema. ¿Qué es un problema? Según L. B. Archer –citado por Munari (2004: 38)- el problema del *design* surge de una necesidad. Surgen preguntas: ¿se puede hacer?, ¿cómo?, ¿se puede hacer de otros modos? Son cuestiones que se formula Munari cuando enfrenta la pregunta “¿Qué es un problema?” Crea el *Método Projectual* que consiste en “una serie de operaciones dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia en el cual su finalidad es conseguir un máximo resultado con el mínimo esfuerzo, donde la consideración de la técnica es fundamental”.

Un primer ensayo de materialización y puesta en acción del proyecto LABerinto es un laboratorio donde verificar límites y errores -términos positivos para Munari- que permitan avanzar en un proyecto de industria creativa del diseño de grandes juguetes. En ese sentido, la primera experiencia será en la escuela Retoño de Sol, escuela con pedagogía Waldorf, donde los distintos actores puedan aportar al Proyecto: los maestros, sus propias prácticas y sus conocimientos; los niños, sus inquietudes; la comunidad de padres y madres, su colaboración. De este modo, el desarrollo del Proyecto en la escuela es entendido como un laboratorio donde diseñar, producir y experimentar un enorme juguete. Las observaciones realizadas durante el año 2022 -con visitas recurrentes en horario lectivo- fueron la inspiración y fuente de recopilación de datos sobre el uso espacial y sobre las materialidades por parte de los niños. Estas observaciones quedaron registradas en una Bitácora.

Bitácora de observaciones

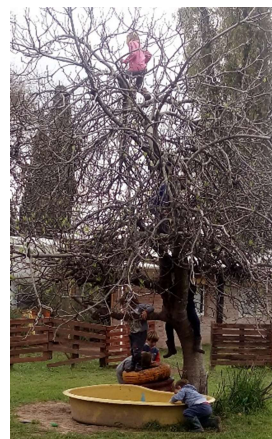
No hay mal tiempo, sólo ropa inadecuada.

PROVERBIO NORUEGO

En las visitas a la escuela Retoño de Sol, la primera impresión que pude observar es la conexión de los niños con la naturaleza sin importar el clima –ya sea lluvia, frío o esté soleado-. La salida al espacio exterior se realiza en tandas, nadie grita, cada uno va descubriendo sus intereses.

En el Jardín de infantes (primer septenio) los objetos del espacio exterior causan atracción: bajo una higuera hay un recipiente de forma ondulada con arena y bien arriba en la copa del árbol, una niña (foto 1). Consulto a las maestras si eso es seguro, me contestan que lo hace todos los días, se fue entrenando hasta llegar a lo más alto:- si sabe subir, sabe bajar-. Unos pallets y neumáticos puestos en fila son el “camino en la lava”, es por eso que las maestras no los mueven de lugar. Hay dos hamacas y un tobogán que se usan en turnos. Allí un grupo de niñas está con mucho empeño colocando barro a la estructura. Les pregunto si están cocinando, me dicen que la están “curando”. Me explican que está desbalanceada y el grupo decidió aplicar lo que aprendieron en un taller de “curación” de árboles cítricos colocando una mezcla en sus troncos (foto 2). Veo unos juegos “pikler”, pero aquí proponen otra función: la de escalera que culmina con una pequeña silla y les permite subir al gran árbol de ramas gordas (foto 3).

En primaria (segundo septenio) la naturaleza también es fundamental. Un tronco horizontal sirve de asiento y, en uno de sus extremos, también para armar casitas con pallets y para mezclar hojas secas, piedras, cortezas y bichos bolitas en un hueco del tronco con agua de lluvia (foto 4 y 5). Subidos a otro pallet, cinco niños navegan el océano en un barco, gritan: ¡Cuidado, los piratas! La única hamaca-neumático, colgada de un alto eucaliptus, está siempre en uso: para balancearse, pero también para girar y marearse. Unos tacos redondos de madera apilados sirven de banco para agruparse a charlar y también como camino-puente en altura. Todos están entusiasmados y concentrados en sus juegos.



Esta escuela disfruta de un entorno verde natural, que “reduce el estrés, mejora el estado de ánimo, reduce la ira y la agresividad, aumenta la felicidad general e incluso fortalece nuestro sistema inmunológico”.³

La Casa del árbol, un gran juguete comunitario

En 4to grado el tema del primer semestre es el refugio/el hábitat. Tras la observación sobre cómo los distintos animales construyen sus refugios -el nido del hornero por ejemplo- investigan los primeros hábitats humanos y su diversidad; se inicia un proyecto colectivo: imaginar un refugio, la Casa del árbol, mediante el dibujo de la casa de los deseos (foto 6). A partir de sus dibujos, se construyen maquetas (foto 7).

Durante todo el año dedicarán los días viernes a la construcción real de la casa, en el árbol cercano al aula.

En el Libro del Constructor toman registro de los avances y detalles, cada uno tiene su libro con la portada de su casa deseada. Al comenzar la construcción, para hacer las bases se organizan en tres equipos: los que envasan la arena, los que hacen la mezcla y los que preparan los escombros. El objetivo de ese día: colocar los postes fijos. Cavan los pozos con palas (foto 8), realizan la mezcla de materiales (3 de arena + 3 de escombros + 1 de cal), aprenden a tomar niveles mediante manguera de agua, utilizan una plomada de albañil para verificar mediante la gravedad que esté vertical, miden con cintas métricas. Último día de construcción. Dos niños marcan una chapa translúcida blanca (foto 9), otros hacen jardinería del entorno. ¡Día de inauguración! (foto 10). El trabajo en conjunto dio sus resultados: la escuela tiene ahora un gran juguete comunitario, la Casa del árbol.

Las observaciones realizadas permiten diferenciar tanto los intereses como los movimientos distintos según las edades -arrastrar, trepar, apilar, correr, hamacarse, cobijarse, reunirse, manipular materiales y actuar en interacción con otros- que serán tenidos en cuenta en la propuesta.



³ <https://waldorfbacete.org/blog/la-importancia-del-juego-libre-en-espacios-naturales>

6.2. Un laboratorio de acción y experimentación

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia del LABerinto es un **gran laboratorio plurisensorial y artístico donde prima la acción y experimentación activa**. Los protagonistas son los niños, tienen la capacidad de elegir, de avanzar o retroceder, de encontrar un camino propio a partir de paisajes y referencias, de manejar la incertidumbre en la búsqueda de una o varias salidas. También la posibilidad de modificarlo, generar nuevas alternativas. Es cuerpo y mente en acción. “Si escucho, olvido; si veo, recuerdo; si hago, comprendo” es el proverbio chino que Munari repite como esencia, tanto para su método de diseño como para sus laboratorios para niños (Meneguzzo 2022: 54).

Dejarles libertad a los niños para experimentar constituye un proceso de aprendizaje donde “autoaprender” es más importante que el resultado. Es también un laboratorio donde observar, no sólo cómo se mueven y qué acciones realizan los niños, sino también cómo imaginan y cómo crean nuevas situaciones espaciales.

En el espacio del LABerinto pueden suceder distintas actividades como ocurre en los laboratorios Munari: con papel, con cajas, con figuras de cartón, de luces y sombras, de cuentos, de poesía, de máscaras.



Imágenes de los Laboratorios Munari.

Asimismo, se pueden programar talleres ocasionales como los diseñados por Maushaus cuyo objetivo es que los participantes tengan una experiencia lúdica en torno a la arquitectura mediante pequeñas acciones.



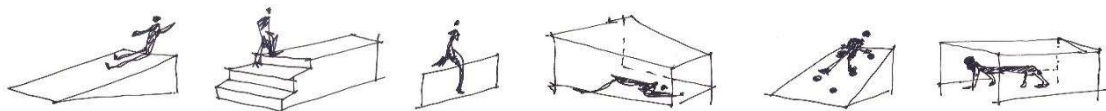
Site specific workshops. Talleres ocasionales, Maushaus 2010-22

Así, al incluir este tipo de actividades, el LABerinto se transforma en un contenedor que interactúa con ensayos creativos.

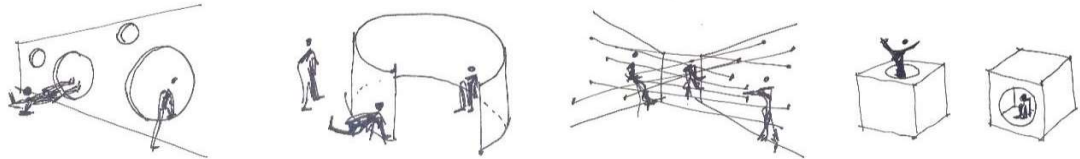
El cuerpo está presente y los niños se vuelven conscientes del mismo a través de una manera de moverse en el espacio para explorar, gatear, reptar, correr, frenar, entrar, traspasar, saltar, cobijar... Esas acciones transcurren entre formas geométricas básicas. Triángulo, cuadrado y círculo son techo, lluvia, selva, luz, rampa, cueva, chimenea, barco, túnel, ranura. Las figuras asumen otras lógicas posibles. El objeto puede ser una gran metáfora. Se pueden construir narrativas, dar paso a las emociones, sentir los colores, vivenciar las distintas calidades del espacio, los sonidos de los materiales. Cada parte del laberinto puede ser vivida como una cueva oscura y ajustada, una torre multicolor, una tela de araña que tintinea al pasar. Intervienen un aroma, un color, un sonido, todos elementos sensoriales. El espacio actúa como instrumento musical que permite imaginar el sonido de las cosas, sentir un *allegro*, una incertidumbre: ¿qué encontraré detrás?, la aventura: ¿qué camino elijo?

Las situaciones espaciales del LABerinto posibilitan juegos y actividades que implican distintas respuestas motrices y estímulos:

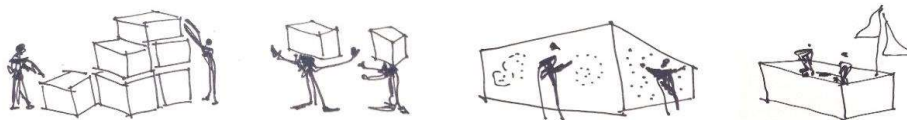
- juegos físicos como saltar, correr, arrastrarse, trepar o deslizarse;



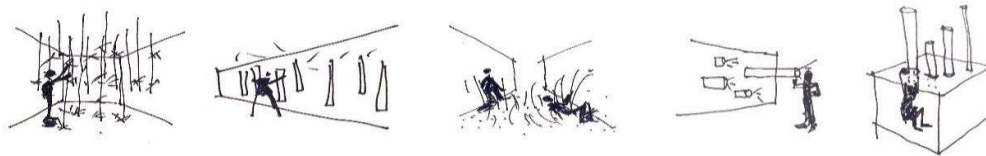
- juegos sociales o de relación que incluyen persecuciones, esconderse, juegos de roles y se desarrollan en grupos y requieren de elementos abstractos y sugerentes que los niños transformarán a su manera;



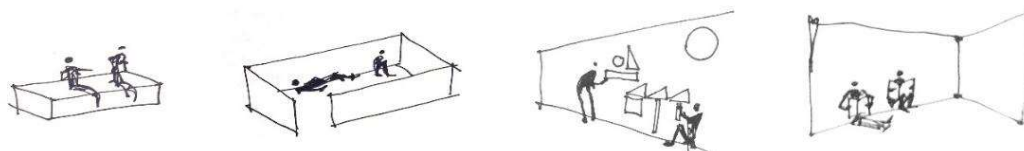
- juegos creativos, donde los materiales puedan ser manipulados y transformados; sus características físicas les permiten una gran variedad de actividades en la que prima la imaginación;



- juegos sensoriales, experiencias con los sentidos, tanto táctiles, auditivas, visuales, incluso olfativas;



- juegos tranquilos, oportunidades para el descanso en zona reservada para la concentración, sin interferencias o distracciones.



6.3. Diseño

Dada la enorme diversidad de modelos históricos de laberintos, la elección de uno u otro tiene sentido según la perspectiva lúdico pedagógica.

Un primer ejemplo es la elección del **tipo multicursal** dentro de una tradición de geometrías simples porque es un objeto que invita a la exploración. Lejos de tener una dirección única, los recorridos alternativos requieren decidir entre caminos que se bifurcan.

Se pueden cometer errores, a menudo hay que volver atrás sobre sus pasos, pero al final se sale.

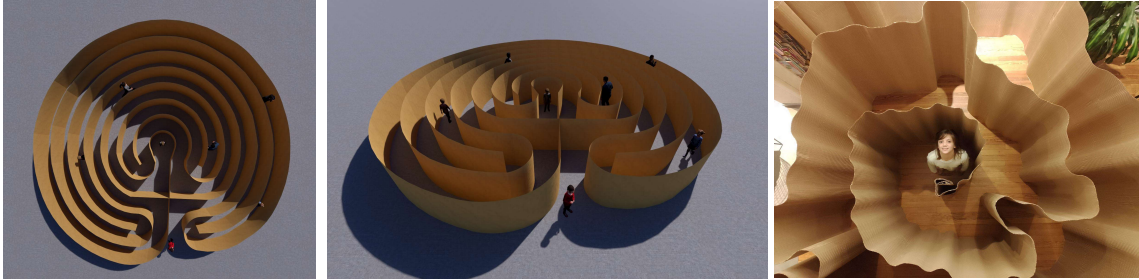
UMBERTO ECO



Maqueta de prueba con diseño multicursal. Propuesta presentada en FNA (Beca creación 2023).

En este caso, el material -placas de cartón doble corrugado reforzado de 1,20 m x 1,20 m- es reciclable, reutilizable y no contaminante, amigable con el medioambiente. El traslado es sencillo mediante un flete pequeño. El montaje es fácilmente realizable entre dos o tres personas, ya que el material es liviano y las uniones se realizan manualmente mediante conectores metálicos (doble clip tipo mariposas). El desmontaje es rápido y fácil.

Un segundo ejemplo es un laberinto de **tipo unicursal** -“cretense” o de siete circuitos. La secuencia del recorrido hacia el centro está organizada del exterior al interior y se convierte, según la tradición, en un viaje de meditación. EL material utilizado es el rollo de cartón corrugado de 1,5 de altura



Maqueta de prueba con diseño unicursal. Propuesta presentada en convocatoria para ECU, UNR (Visible lo invisible 2024).

Estos dos ejemplos ilustran cómo el LABerinto es “inútil”, desarmable, efímero y polisémico, no solo manipulable a través del movimiento del cuerpo, sino, fundamentalmente, un microcosmos abierto al ejercicio libre del juego en el espacio, entre las formas y con las formas. Además, por la materialidad y la técnica elegida, puede ser un incentivo para la creación de otros objetos lúdicos por los propios niños en colaboración con sus pares, con padres o maestros y, en ese sentido, una alternativa reactiva al consumo indiscriminado de la cultura contemporánea desde la invitación a la creatividad, la aventura y la percepción espacial.

7. MARCO INSTITUCIONAL

El proyecto se desarrollará como experiencia inicial en *Retoño de sol*⁴, primera y única escuela Waldorf en Rosario. La articulación con esta escuela permite una mirada desde la educación alternativa, no tradicional.

¿Por qué elegirla? Por las potencialidades que ofrece al desarrollo del proyecto. La pedagogía Waldorf aporta al debate en torno al juego, la infancia y la educación porque integra la educación al juego y nunca, al contrario (Quiroga Uceda, P. y Zaldívar, J. 2013). *Retoño de sol* se plantea hoy la necesidad de ampliar el equipamiento para su modalidad creativa y colectiva del juego infantil. Por eso, es una institución favorable para realizar el primer ensayo allí.

Nuevas pedagogías

Frente a la educación tradicional -aprendizaje compartimentado, espacios cerrados, horarios establecidos, calificaciones numéricas, asignaturas, libros, exámenes y alumnos divididos por

⁴ <https://www.instagram.com/escuelaretoniodesol/>

edad- las experiencias educativas no convencionales ponen el acento en un alumno activo y protagonista. En la ciudad de Rosario se han gestado nuevos espacios educativos con pedagogías de larga trayectoria: La Escuela Serena (de las hermanas Cossettini), Waldorf, Montessori, Educación Libre. Sin entrar en detalles, suponen cambios importantes en el modelo tradicional: supresión parcial o total de las asignaturas, relevancia de trabajos por proyecto, aprender haciendo, supresión del libro de texto, sin división por edades en la primera etapa, supresión de los exámenes tradicionales, espacios abiertos y en contacto con la naturaleza, implicación de las familias, acento sobre modos experimentales y artísticos.

Un impulso para las nuevas posibilidades pedagógicas en Argentina e Iberoamérica fue la película *La educación prohibida*, documental independiente estrenada en 2012, como así también la plataforma *Reevo*,⁵ que difundieron la investigación colectiva a partir de la identificación, sistematización y visibilidad de las nuevas iniciativas, proyectos y experiencias.

Retoño de Sol, una escuela Waldorf creada por maestros, familias y niños. Historización.

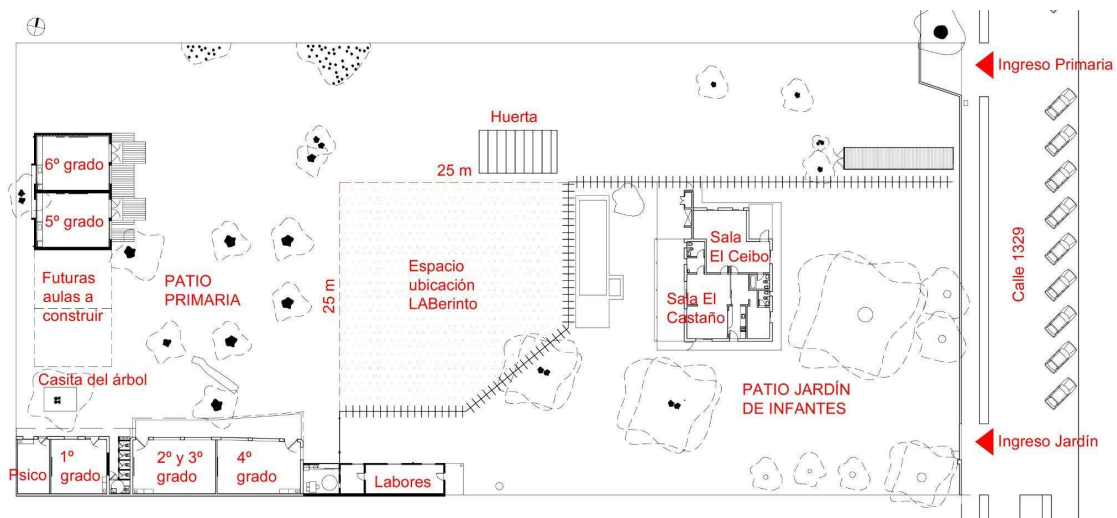
Dentro de estas propuestas alternativas, Retoño de Sol nace en 2008 como resultado de un grupo de alumnos del 1° y 2° Seminario Pedagógico Waldorf dictado a distancia en Rosario. Comienzan a trabajar para formar la Asociación Civil Germinar en Pedagogía Waldorf, base de un futuro jardín de infantes y en el 2010, consiguen la personería jurídica. A lo largo de los años se desarrollan varios talleres de juegos en la Iglesia Alemana (Bv. Oroño y San Lorenzo). En el 2012, los maestros convocan a padres interesados en la Pedagogía Waldorf, se conforma el grupo de trabajo y en agosto del 2013, el jardín abre sus puertas a la comunidad con 13 niños. En el 2014 y años posteriores, reciben alrededor de 30 niños. A mediados del 2015, el jardín se muda a Darregueira 2031 en Alberdi para poder alojar a más niños y dictar talleres, seminarios y actividades abiertas a la comunidad. A mediados del 2018 la escuela se muda a las afueras de la ciudad -en su ubicación actual (Calle 1329 N° 4385)- un gran terreno con árboles y escasas construcciones preexistentes.

A partir de 2019 es la primera escuela particular autorizada con habilitación ministerial basada en los principios de la Pedagogía Waldorf que cuenta con Jardín para la Primera Infancia y Primaria en la ciudad de Rosario. Funciona con el sostén de la Asociación Civil: Germinar en Pedagogía Waldorf (Pers. Jur. 057/2010). Esta situación genera confianza y nuevas inscripciones de alumnos en la escuela.

Retoño, una escuela que brota en medio de la naturaleza. Anclaje territorial

Desde 2018 la escuela se ubica en un terreno en el límite de Rosario y Granadero Baigorria. Es un parque de una hectárea con gran variedad de árboles y vegetación. El predio va transformándose a medida que la escuela crece, como un organismo vivo.

⁵ https://reevo.wiki/Experiencia:Reto%C3%B1o_de_Sol



Planta del terreno de la escuela. Ingresos, aulas, patios. Espacio de ubicación del LABerinto.

Originalmente era una casa de campo, que luego se acondicionó para las aulas de Jardín de Infantes. Los cursos se van abriendo en la medida que los niños crecen y paralelamente se van construyendo las aulas: en el 2019 se construyen dos aulas para 3º y 4º grado; y en el año 2022 -gracias a una donación de escuela waldorf alemana- se construyen dos aulas más para 5º y 6º grado. En 2023 la escuela logra su mayor cantidad de asistentes: 120 alumnos.



Construcción de aulas nuevas.

Desde el 2020 al 2022 -debido a la crisis laboral de algunas familias producida por la pandemia- la gestión económica de la escuela propone un sistema denominado “economía fraterna” partiendo del concepto de “la trimembración del organismo social” que sostuvo Rudolf Steiner⁶: libertad en la vida espiritual, igualdad en la vida jurídica y fraternidad en la vida económica (Selg, Peter, 2008). A partir de estas ideas, cada familia realiza el aporte económico que puede solventar y los aportes comienzan a ser por grado funcionando agrupadamente. En caso de que lo reunido no sea suficiente, cada grado cubre la diferencia a partir de proyectos económicos conjuntos (por ejemplo: venta de mermeladas, de frutas y verduras agroecológicas, etc). Esta forma de gestión económica es solidaria y funciona como

⁶ filósofo austríaco, erudito literario, educador, artista, autor teatral, pensador social y ocultista

escuela cooperativa-comunitaria. Dentro del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe no existe la figura legal de “escuela cooperativa” (si es posible en Córdoba o Buenos Aires) por lo cual Retoño de Sol está inscripta como escuela privada y no recibe aportaciones públicas, pero sí donaciones y aportes para su complejo mantenimiento.

A partir del año 2023, la escuela retoma una gestión económica de cuota fija debido a la inflación económica del país: se triplica el alquiler del terreno y los salarios docentes se equiparan a la paritaria de Santa Fe. En el año 2024, la escuela se reduce a 65 niños.



Espacio de posible ubicación del LABerinto. Actos, rondas y espectáculos en terreno llano y sin árboles.

Descripción organizativa

La institución está conformada actualmente por dos salas de jardín (el ceibo y el castaño) y primaria, de primero a sexto grado (séptimo grado de escuela tradicional). Actualmente, el equipo está constituido por:

- tres maestras de jardín de infantes
- seis maestras de primaria (1º a 6º to grado)
- maestro de música y pintura
- maestra de gimnasia Bothmer
- maestra de labores
- maestra de teatro y huerta
- psicopedagoga
- dos encargadas de la administración
- una persona encargada en temas legales
- la dirección como requerimiento ministerial (internamente funciona de manera horizontal)
- alumnos/as
- familias de alumnos/as

¿Cómo funciona una organización horizontal comunitaria?

La escuela no funciona con una dirección unipersonal sino colegiada: un consejo de maestros discute los asuntos pedagógicos y los pone en marcha. Las familias tienen una participación muy activa en la vida de la escuela y están organizados junto a maestros, en Comisiones para

la Gestión que son: Administración, Mantenimiento, Comunicación, Tienda, Formaciones, Cuerpo de maestros, Guardianes de la biografía y la identidad, Economía, Planificación y está planeada una comisión de Juegos infantiles. El trabajo conjunto es uno de los pilares que sostiene la escuela, por considerar que familias, niños y maestros deben compartir trabajos y conceptos comunes.

La escuela es como un sistema planetario, tanto como nuestros órganos lo son en nuestros cuerpos. Por ello tenemos que estar atentos a nuestro propio movimiento, al movimiento del otro y al movimiento de todo el sistema –organismo-.⁷



Actividades conjuntas entre maestros, alumnos y familias: asambleas, fiestas comunitarias

Fundamento de las escuelas Waldorf

La pedagogía Waldorf fue creada por el filósofo austriaco Rudolf Steiner, desde una concepción del ser humano basada en la Antroposofía -ciencia del hombre- que propone transitar un camino de conocimiento que permita al ser humano percibir la realidad no sensible (Selg, 2008). Define una estructura humana como un ser tripartito: cuerpo|alma|espíritu. Intenta proveer al niño de aquello que necesita según su momento evolutivo y no según lo que el sistema social pretende de él. Los períodos evolutivos se dividen en septenios. Las diferentes etapas evolutivas son acompañadas por parte del docente y se plantea la educación como un desarrollo hacia la libertad individual. La enseñanza se divide en tres etapas principales: la primera infancia (0 a 7 años) que se centra en actividades prácticas y juegos creativos; la educación primaria (7 a 14 años) que se centra en el desarrollo de la expresión artística y las capacidades sociales; y la educación secundaria (14 a 21 años) que se centra en el desarrollo del razonamiento crítico y la comprensión empática.

En la escuela Retoño de Sol, **las salas del jardín** -de 3 a 7 años- conforman un gran hogar donde los niños conviven en un ambiente cálido, acogedor, tranquilo y armónico en el que aprenden, se ayudan los unos a los otros y pueden desarrollar de manera natural el sentido

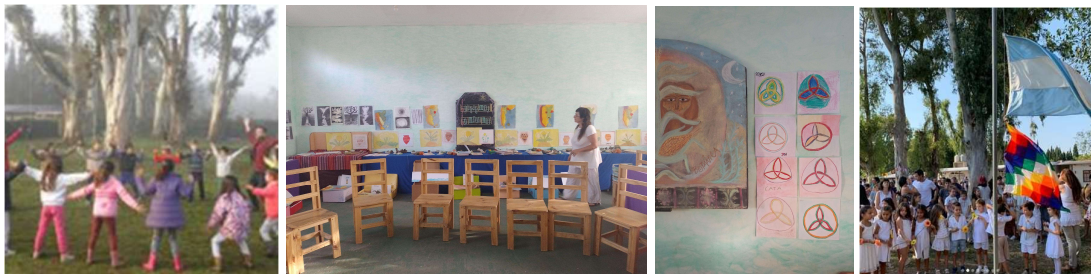
⁷ <http://www.claradeasis.com.ar/organismo-escuela-ninos-padres/>

social y de cooperación. Es un hogar con sus normas, sus ritmos y sus límites, pero con un trato amoroso que les ayuda a fortalecer su voluntad y conquistar su propia libertad.



Jardín de infantes (primer septenio)

La primaria se inicia a los 7 años. El programa educativo Waldorf se basa en ejercitar las capacidades del ser humano: pensar, sentir y actuar. Así, el maestro a través de la observación de las necesidades de los niños va introduciendo los contenidos en el momento oportuno y de forma adecuada a su etapa evolutiva. Es un método integral que implica el conocimiento de la naturaleza individual de cada niño, logrando un equilibrio de las aptitudes intelectuales, artísticas y manuales. A diferencia de una escuela tradicional, los maestros waldorf no cambian grado a grado sino que será la misma persona quien acompañe todo el trayecto de la primaria.



Primaria (segundo septenio)

Es una escuela que atiende a la diversidad; considera la inclusión como uno de los fundamentos pedagógicos básicos, de los cuales se nutren cada uno de los integrantes de toda la comunidad, alumnos, docentes, terapeutas y padres.

En el año 2023 se graduó la primera camada de egresados con educación waldorf en la ciudad de Rosario. La escuela secundaria está en proceso de gestión entre maestros y familias para su futura creación.

¿Cómo es el juego en esta pedagogía?

(...) el niño, al jugar, imitará naturalmente lo que sucede a su alrededor.

RUDOLF STEINER, fundador de la Antroposofía y la Escuela Waldorf.

Esta pedagogía está presente en todos los ámbitos y es presentada con un orden coherente para incentivar distintas áreas según las capacidades madurativas, por ejemplo: el conocimiento, la afirmación, la confianza, la comunicación y la cooperación con el prójimo. Las vivencias son fundamentales porque desde el hacer -desde la voluntad- se facilitan los aprendizajes más significativos. Las actividades educativas se sustentan en **el juego libre, la expresión artística y el contacto con la naturaleza.**

El juego libre, no dirigido ni intervenido por adultos, es la actividad principal porque allí los niños asimilan lo vivido y experimentan su individualidad. Asimismo, las condiciones del entorno inmediato permiten el contacto con elementos naturales como base para el desarrollo participativo en el juego. Se utilizan juguetes sencillos, poco elaborados y materiales naturales que permiten desplegar la imaginación y creatividad. Son objetos verdaderos, hechos de materiales nobles y no imitaciones de plástico pues, a través del tacto, se podrá ir reconociendo la realidad: la textura rugosa de una madera, el frío de la cerámica, la calidez de la lana, etc.

(...) jugar es algo muy serio, es su trabajo, significa percibir con todos los sentidos, poner en movimiento todo el cuerpo, ser activo. A través del juego el niño se capacita para dominar el movimiento corporal, su equilibrio, un tacto delicado y un impulso lleno de fuerza. A través del juego el niño desarrolla la creatividad y la imaginación que serán las bases de su capacidad intelectual. Jugando aprenderá también a relacionarse con los otros niños y desarrollará poco a poco la experiencia consciente de sí mismo.⁸

El arte es un medio de aprendizaje incorporado en las materias curriculares: el canto, la música, el movimiento y las manualidades no solo tienen sus clases especiales, sino que son recursos utilizados en matemática, lengua o ciencias, para la elaboración de conocimientos específicos. También hay talleres de oficios como carpintería, cocina, tejido y jardinería. Las actividades artísticas son parte esencial del ritmo escolar porque, experimentadas regularmente, tienen un alto valor pedagógico y terapéutico, trabajan y fomentan la observación, la atención, la paciencia, la percepción, la escucha, el silencio, el sentido musical y el ritmo.

Se considera fundamental tanto lo que ingerimos por la boca como lo que digerimos en nuestra alma, de allí que sea de vital importancia proteger los sentidos de los niños. ¿Qué escuchan? ¿Qué ven? ¿Qué sienten? En la escuela se procura que estos “alimentos” estén cuidados y acordes a sus necesidades. Es por eso que desaconsejan tanto las tecnologías (tv, computadoras) como el abuso de dulces y ultraprocesados porque no fomentan el desarrollo de su cuerpo, de sus sentidos de percepción, de su mente y su creatividad.

⁸ www.waldorfacicante.com

Estar en contacto con la naturaleza debería ser un derecho fundamental de la infancia en nuestras sociedades.

HEIKE FREIRE

El contacto con la naturaleza es una fuente inagotable de estímulo que respeta y favorece el desarrollo saludable de los niños. Fuente de inspiración, de sabiduría, de conexión con la vida y con nosotros mismos. Pasar tiempo en la naturaleza les rodea de belleza, de ritmo y de conexión consciente con el aquí y el ahora. Favorece y refuerza sus procesos de aprendizaje. Al jugar con la naturaleza, los niños conocen otras formas de vida, el mundo de las plantas y de los animales, y los elementos de la tierra, el aire, el fuego y el agua.



Taller de huerta. Contacto con la naturaleza.

El cuerpo en movimiento. Los niños practican gimnasia Bothmer, un aprendizaje del movimiento desde una comprensión de la acción conjunta entre el cuerpo, el espacio y el espíritu, un proceso del niño desde una mirada holística del ser humano.

Entender los movimientos desde la geometría y nuestro cuerpo como manifestación del movimiento del Cosmos.⁹



Práctica en la escuela. Olimpíada nacional de Gimnasia Bothmer en Córdoba (5to grado)

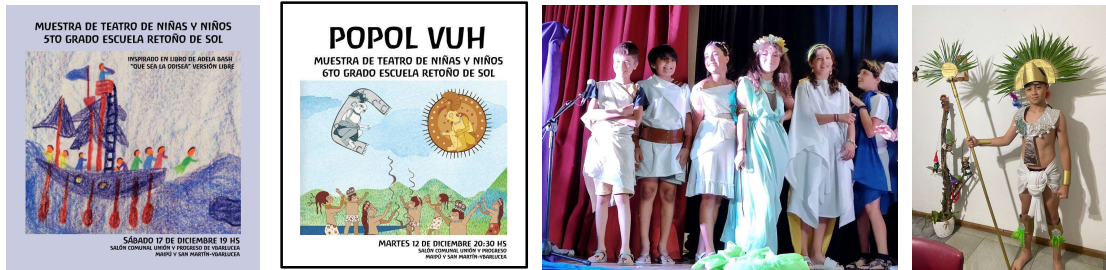
Las historias y el arte de imaginar. En las escuelas Waldorf el relato es parte integrante de la clase matinal, realizada siempre por la maestra dedicando parte de la mañana a aquel ámbito de lo narrativo que se adecue más a cada edad: cuentos de hadas, fábulas y leyendas, mitología nórdica y mitología griega. La narración oral en todas sus formas ha sido transmitida durante miles de años, de generación en generación, en cada rincón del mundo. Los cuentos transmiten imágenes que representan procesos anímicos o evolutivos del ser humano y

⁹ Entrevista a Daniela Peiró, maestra de gimnasia Bothmer en *Retoño de Sol*.

ayudan a sanar historias personales, y a verlas como parte de la gran evolución de la historia de la humanidad. Desarrollar la inmensamente creativa e imaginativa sabiduría que está guardada en cada ser humano, desde hace siglos.

Todo se amplía, las palabras dicen más y el que lee va teniendo acceso a su propio espacio poético interno, ese donde viven las cosas que aún no tienen palabras.

LAURA DEVETACH



Representaciones escénicas de los alumnos de 5º y 6º grado de mitos y leyendas.

Todas estas condiciones conforman una situación favorable para realizar junto a la escuela, la prueba piloto del primer LABerinto. Su recorrido se propone desde el juego libre, es “un gran juguete” sensorial, artístico. Su instalación está pensada en medio de la naturaleza, en una zona plana del gran parque de la escuela, entre los eucaliptos y aulas. Promoverá la percepción espacial a través del movimiento del cuerpo. Su materialidad es táctil, reciclable, efímera. Será una ocasión para narrar la leyenda del Minotauro de la mitología griega y proponer al laberinto como tema central para la kermesse a realizarse en la escuela.

8. JUSTIFICACIÓN

Los espacios lúdico-pedagógicos de Rosario tienen una escala metropolitana, fruto de políticas culturales que cruzaron el aprendizaje y el disfrute. Lo que haría falta, en el sector del juego infantil, son espacios de escala intermedia donde se coordine lo creativo con lo recreativo, la participación y el encuentro, de modo que refuercen los lazos comunitarios y la identidad de las infancias.

El Tríptico de la Infancia (Rosario) y el Tríptico de la Imaginación (Santa Fe) son modelos de gestión cultural por el inmenso alcance de políticas públicas hacia las infancias. Hoy estamos en un período donde esas políticas están suspendidas o ralentizadas y donde los actores institucionales de la cultura han cambiado. Aquel “impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica” al que aludía Chiqui González está disminuido en un contexto complejo. Sin embargo, el vínculo de lo lúdico y lo pedagógico es una necesidad que subsiste y requiere de nuevas alternativas. Para producirlas, hay que romper la abulia accionando proyectos más modestos, pero impregnados del mismo ímpetu y la misma valoración del juego como herramienta de imaginación, integración y ciudadanía.

Respecto a la relevancia del proyecto, se ha hecho referencia a la potencia de este objeto - laberinto- por sus condiciones de accesibilidad, por las posibilidades de su alcance social y por su economía. Asimismo, se han descrito las posibilidades de extensión en proyectos de experimentación en construcciones de cartón, como también para acciones colaborativas performáticas y de talleres. Finalmente, el proyecto podrá ser evaluado como instancia de apertura de la industria creativa del enorme juguete para el juego grupal, con diseños colaborativos.

9. OBJETIVOS | METAS

El **objetivo general** es promover alternativas lúdico-pedagógicas de escala intermedia que fomenten el juego libre y la experimentación espacial en las infancias.

Objetivos específicos:

- diseñar un artefacto para el juego compartido con piezas montables, que sea desarmable y transportable, es decir: itinerante.
- contribuir al desarrollo de una industria creativa -la del enorme juguete- mediante acciones colaborativas con pedagogos, artistas y diseñadores.
- fomentar la autonomía de los niños en un espacio a su escala, con recorridos alternativos, movimientos corporales libres y experiencias sensoriales;
- fomentar las interrelaciones comunitarias entre los niños.
- usar material resistente, ecológico, sensible, tectónico y económico;
- producir el primer montaje y evaluar la experiencia.

10. BENEFICIARIOS

- LABerinto es un laboratorio espacial lúdico cuyos beneficiarios principales son las infancias. Se recomienda para un público de 6 a 12 años por la posibilidad de recorrerlo con cierta independencia y sin el acompañamiento obligatorio de adultos; asimismo el ingreso es libre y sin restricción de edad.

Se plantea como un proyecto itinerante que brinda oportunidades lúdico-pedagógicas en diferentes instituciones (escolares, culturales, gremiales, barriales) y en distintos sectores/barrios de la ciudad.

- Además, se propone un objeto lúdico vacío de características restrictivas: no condiciona género ni edad. Este enorme juguete está pensado para ser disfrutado colectivamente y no sugiere diferenciación según estereotipos. El fin es que sea un espacio para todos.

11. LOCALIZACIÓN Y COBERTURA ESPACIAL

En una primera instancia, LABerinto realizará su experiencia de montaje en la escuela Retoño de Sol. Allí se podrá verificar cuestiones de uso, materialidades, recorridos, etc.

Al ser un proyecto itinerante, permite situarse en diversos espacios como museos, escuelas, centros culturales, distritos, instituciones públicas o privadas...

En espacios abiertos como explanadas, plazas, parques...



Explanada de ingreso, Museo Histórico Provincial "Dr. Julio Marc"

Parque de la Estación Embarcaderos

Terraza de la Cúpula, Plataforma Lavardén

Patio interior del Centro Municipal Distrito Sur Rosa Ziperovich

Y en espacios cerrados cubiertos...



Sala de exposiciones en el Colegio de Arquitectura y Urbanismo de Rosario

SUM Distrito Sudoeste "Emilia Bertolé"

Sala Patria, Museo Histórico Provincial "Dr. Julio Marc"

12. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y RECURSOS HUMANOS

En la primera instancia se hará una prueba piloto en la escuela Retoño de Sol, en la cual se requerirá la participación directa de maestras, padres, madres, niños. El LABerinto podrá funcionar como un espacio de juego libre y de experimentación para las infancias dentro de una feria/kermese que se realizará en el patio de la escuela con entrada restringida.

Por otro lado, al ser un proyecto itinerante, el proyecto tendrá en cuenta los requerimientos de cada institución según cada ocasión.

El equipo de trabajo base estará conformado:

Para la 1era ETAPA: Gestión con institución y diseño

- 1 coordinador/a general

Para la 2er ETAPA: Diseño y construcción del proyecto.

- 1 coordinador/a general
- 2 montajistas
- 2 pintores/as
- 1 colaborador/a artista, ilustrador/a, narrador/a, filósofo/a, etc

Para la 3er ETAPA: Ejecución de evento

- 1 coordinador/a general
- 1 diseñador/a gráfico/a flyer y difusión
- 2 coordinadores culturales (con experiencia en infancias)
- 2 montajistas
- 1 iluminador/a (opcional)
- 1 tallerista (extra, a convenir con Institución)
- integrantes de la Institución

Según los intereses de la institución, se podrán sumar actividades y talleres específicos. En ese caso, se deberá coordinar con colaboradores de distintas disciplinas: artistas, ilustradores, fotógrafos, narradores, etc.

Para la primera experiencia en la escuela waldorf, se propone convocar a un/a narrador/a para contar el mito de “El monstruo del laberinto”¹⁰. La historia está basada en la mitología griega, y trata de cómo Teseo pudo vencer al Minotauro y salir del intrincado laberinto - construido por Dédalo- con la ayuda del hilo de Ariadna. Los cuentos de tradición oral se basan en una imagen arquetípica que conlleva un mensaje simbólico que “une todo lo que se encuentra disperso”, imagen que es compartida con el LABerinto.

Otras ideas de talleres que se podrían realizar en el LABerinto, con la participación conjunta de niños y adultos, son:

- “Estampas del mundo”, intervención a partir de colores primarios y formas geométricas (triángulo, cuadrado, círculo) para aplicar sellos en los cartones creando una trama;

¹⁰ para escuchar mito El monstruo del laberinto: <https://www.youtube.com/watch?v=pjoOoGvIDmA>

- “Engrudo urbano”, intervención a partir del *paste-up*, una técnica contemporánea de arte callejero similar al graffiti y el muralismo, que se basa en la composición de imágenes y textos pegados con una mezcla de harina, agua y adhesivo sintético;
- “Monstruario”, creación de máscaras de cartón a partir de lectura de libros sobre monstruos inventados;
- “El viento nos mueve”, creación de móviles y veletas de viento para sumar al constructo;
- “Caleidoscopios”, espacios mínimos para estar dentro y experimentar con las luces, sombras, espejos y destellos de colores;
- “Manifiestos”, escritura de poesías/preguntas/manifiestos para aplicar en el recorrido, a partir de la invención de tipografías;
- “Atmósferas”, a partir de la técnica del grabado monotipo, aplicar sobre el cartón texturas del entorno: vegetación, pavimentos, mobiliario...

13. ACTIVIDADES Y DETERMINACIÓN DE PLAZOS O CRONOGRAMA

1era ETAPA: Planificación del trabajo según requerimientos de la institución + localización.

1. Encuentro con representantes de la institución para presentación del proyecto. Intercambio de ideas y conceptos a desarrollar.
2. Visita y reconocimiento del sitio de implantación. Toma de datos: medidas, fotos, espacios abiertos/cubiertos, desniveles, pavimentos.
3. Encuentro con representantes de la institución para co-coordinación del evento donde se realizará el montaje de LABerinto: día a realizarse, horarios, cantidad niños, modalidades de ejecución.
4. Anteproyecto del diseño del LABerinto según implantación. Verificar intereses y posibilidades de la institución. Estimar cantidad de niños, cantidad de coordinadores y otros datos que condicionen el proyecto.
5. Diseño específico. Realización de maqueta, planos, detalles. Diseño de elementos y colores, estampas, caladuras.
6. Diseño gráfico y de imagen.
7. Presentación de presupuesto. Variables según el tamaño del LABerinto, días y horarios de apertura al público, cantidad de niños, cantidad de coordinadores.
8. Prueba del modelo propuesto. Realización en escala 1:1 de un módulo/sector del LABerinto.

2er ETAPA: Diseño y construcción del proyecto.

1. Adquisición de materiales y herramientas: cajas de cartón, elementos de unión, trinchetas, pinturas para estampas.
2. Contratación de servicios: cortes láser/pintura estampado. Contratación de ayudantes para el montaje.
3. Construcción de artefacto espacial en escala real en taller. Verificar dimensiones, estabilidad estructural, sistema técnico de unión de piezas, montaje y desmontaje.
4. Posible contratación extra de colaboradores de diferentes disciplinas (artistas, fotógrafos, ilustradores, filósofos, narradores) para realizar actividades y talleres específicos (se han enumerado anteriormente algunas ideas ejemplificadoras).
5. Contratación de diseñador gráfico para diseño de flyer y su difusión.
6. Verificación de usos. Prueba de resistencia de materiales y estructura con niños.

3er ETAPA: Ejecución + implementación del proyecto.

1. Montaje en el sitio. Armado general del dispositivo. Prueba de sonido y luces.
2. Elaboración de estrategias alternativas ante imprevistos posibles. Por ejemplo: climático (tanto lluvia, sol o viento extremo) si fuera al exterior.
3. Difusión mediante redes y medios locales.
4. Coordinación con montajistas y coordinadores culturales con experiencia en las infancias.
5. Contratación montajista y/o iluminador interior/externo si fuera necesario y/o equipo de sonido para musicalización ambiental.
6. Se pueden proponer actividades extras como talleres, música en vivo, narración de cuentos. Se deberá coordinar su producción y programación específica con anterioridad.
7. Desmontaje: contratación del equipo de desmontaje. Contratación de flete.

Cronograma mediante Diagrama de Gantt

ACTIVIDADES	SEMANAS			
	1	2	3	4
1er ETAPA: LOCALIZACIÓN / INSTITUCIÓN				
Contacto con institución para coordinación del evento				
Visita al sitio de implantación. Toma de datos: medidas, fotos, espacios abiertos/cubiertos...				
Anteproyecto de diseño según necesidades de institución, cantidad de niños, coordinadores...				
Diseño con planos y maqueta. Diseño gráfico y de imagen				
Presentación de presupuesto. Ver variables específicas				

ACTIVIDADES	SEMANAS				
	5	6	7	8	9
2da ETAPA: DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN					
Adquisición de materiales y herramientas: cajas de cartón, ganchos, trinchetas, cortes láser, pintura estampas					
Contratación de servicios: cortes láser/pintura estampado. Contratación de ayudantes para el montaje.					
Construcción de artefacto espacial en escala real en taller. Verificar dimensiones, estabilidad estructural, sist técnico unión					
Contratación de colaboradores de diferentes disciplinas (artistas plásticos, fotógrafos, ilustradores, filósofos, narradores...)					
Contratación de diseñador gráfico para diseño de flyer y su difusión					
Verificación de usos. Prueba de resistencia de materiales y estructura con niños.					

ACTIVIDADES	SEMANAS		
	10	11	12
3da ETAPA: EVENTO			
Montaje en el sitio. Armado general del dispositivo. Prueba de sonido y luces.			
Difusión mediante redes y medios locales.			
Coordinación con montajistas y coordinadores culturales con experiencia en las infancias			
Contratación montajista y/o iluminador interior/ exterior +y/o equipo de sonido para musicalización ambiental.			
Actividades extra como talleres, música en vivo, narración de cuentos, etc. Producción y programación específica.			
Desmontaje. Coordinar montajistas y flete.			

14. PRESUPUESTO

En el presupuesto se contemplan, por un lado, los materiales para la construcción y por otro, las contrataciones a diferentes especialistas, tomando como referencia la instalación de un día de montaje de un LABerinto de aproximadamente 120 m2.

Materiales y herramientas	\$450.000
Diseñador gráfico/artístico	\$150.000
Difusión y publicidad	\$100.000
Coordinadores culturales	\$200.000
Montajistas/Iluminador	\$150.000
Sonido	\$100.000
Flete	\$100.000
Taller (extra)	\$150.000
TOTAL	\$ 1.400.000

Aclaración: Se cotiza un taller extra como ejemplificación. Esa opción se deberá acordar con cada Institución.

Estos montos son cotizaciones del mes de julio de 2024.

15. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

A partir de la observación y registro posterior a cada evento se podrá evaluar:

- los modos de uso según las diferentes localizaciones y grupos socioeconómicos;
- la resistencia y durabilidad de los materiales y de la estructura;
- cuantificación de la asistencia de público, que será variable según las condiciones previas. Un ejemplo estimativo: si el espacio está abierto *1 día* durante *6 horas* con ingresos cada *30 minutos* y un máximo estimado de *25 niños* por pase, da un total máximo de *300 niños/día*;
- observación y verificación de las interacciones entre los niños, diversidad de recorridos, uso de espacios para la quietud o el movimiento, interés por experimentar sensaciones, incentivación del juego libre.

16. BIBLIOGRAFÍA

- Aberrant architecture, *Playgrounds*, "Landscape for play", Matadero, Madrid, 2022. En: [Landscape For Play – Aberrant Architecture](#)
- Antonello, Pierpaolo (2022). "Homo fader/ homo ludens: La levedad proyectual de Bruno Munari". En: *BRUNO MUNARI*. Catálogo con motivo de la exposición, Fundación Juan March, Madrid.
- Arruti, Carlos y Anabel Varona. Maushaus, Taller de Arquitectura (2017). "Las Llaves de la Ciudad. Mecanismos para Propiciar el Cambio Social". En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017: 311-325.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.018>
- Balparda, Carolina (2019). "Nombrar los márgenes: la pedagogía urbana entre las políticas culturales y educativas". En: *Espacio urbano y ciudades educadoras.*, Sudamericana Impresos, Rosario. Cuaderno de debate n° 5: 32-36.
- Bann, Stephen. "Un retour de l'art au jardin. Autour de quelques labyrinthes modernes et postmodernes". En: H. Brunon (2008): 199-215.
- Bayardo, R (2015), "Anegados en la cultura. 'Be creative!'". En: L. A. Quevedo comp. *La cultura argentina hoy, tendencias*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Behncke, Isabel (2018) ."Entre Bonobos anda el juego". En: *III Congreso de Mentas Brillantes*.
https://www.youtube.com/watch?v=yy6ej2C9UfE&ab_channel=MentasBrillantes
- Benjamin, Walter (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bloj, Cristina (2015). *Ciudades e infancia: juego, participación y derechos culturales en Rosario (Argentina)*. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Brunon, Hervé (dir.) (2008). *Le jardin comme labyrinthe du monde. Permanence et métamorphoses d'un imaginaire de la Renaissance à nos jours*. Musée du Louvre Éditions/Presses de l'université Paris-Sorbonne, Paris.
Este libro fue el resultado de una Jornada realizada el 24 de mayo de 2007 en el auditorio del Louvre.
- Brunon, Hervé. "Avatars du Labyrinthe de la protohistoire à la postmodernité". En: H. Brunon (2008). *Le jardin...*, 2008: 17-66.
- Caillois, Rogers (1958). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, 3ª edición en francés 1958; Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, México, 1986: 11.
- CEPAL-UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2013). "Los derechos de la infancia urbana", *Boletín Desafíos de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*,

- Nº 16, Santiago de Chile. En <https://www.unicef.org/lac/Desafios-16-infancia-urbana.pdf>.
- Di Filippo, Laurent (2014). "Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois". *Question de communications*, n° 25: 281-308. <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9044>
- Eslava Cabanellas, Clara (2017). "Abitacolo" de Bruno Munari: Infancias domésticas contemporáneas". *Proyecto, progreso, arquitectura. Prácticas domésticas contemporáneas*. Universidad de Sevilla, n°16, año VIII: 102-115.
- Eslava Cabanellas, Clara (2021). "Arqueología del juego. Alfabeto de lo imaginario en Aldo Van Eyck". *Revista de Arquitectura*, vol. 26: 40: 16-25.
- Espelt, Ramón y Oscar Tusquet (dir) (2010). *Per laberints. Catàleg*. La exposición fue presentada en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona entre el 27 de julio de 2010 y el 9 de enero de 2011, y en el Centro Cultural Bancaja de Valencia durante el primer semestre del 2011. CCCB, Barcelona.
- Espelt, Ramón (2010). "Travessias per laberints", en: R. Espelt et al., 2010: 13-37.
- Fisher, Adrian & Georg Gerster (1990), *The Art of the Mazes*. Weidenfeld & Nicolson, London.
- Fundación Proa, *Laberintos*, Catálogo, en imprenta. Presentación en: <https://proa.org/esp/exhibicion-proa-laberintos-presentacion.php>
- González, Chiqui. Tríptico de la infancia entre chicos y grandes. En: <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/triptico-de-la-infancia-entre-chicos-y-grandes>
- Gombrich, E. H. (1951). Ensayo escrito como aporte a *Aspectos de forma. Simposio sobre la forma en la naturaleza y el arte*. L. L. Whyte (ed.), Londres. Publicado en español como *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*. Barcelona: Seix Barral (1989). https://www.academia.edu/6439234/53927265_Meditaciones_sobre_un_caballo_de_juguete_E_H_Gombrich
- Gorelik A. (2008). "El romance del espacio público". En: *Alteridades*: núm. 36: 33-45. URL: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/196>
- Huizinga, Johan (1938). *Homo ludens*. 1ª ed. en lengua holandesa 1938; Alianza Editorial, Área de conocimiento: Humanidades, Madrid, 2000.
- Lievegoed, B (1999). *Etapas Evolutivas del Niño*. Ed. Antroposófica, Argentina.
- Meneguzzo, Marco (2022). "Munari + Munari". En: M. Meneguzzo y otros (editores). *BRUNO MUNARI*. Catálogo con motivo de la exposición de la Fundación Juan March, Madrid.
- Munari, Bruno (2004). *¿Cómo nacen los objetos? Apunte para una metodología proyectual*. Barcelona, Gustavo Gili.

- Ochoa Gautier A. M. (2002). "Políticas culturales, academia y sociedad". En: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: 213-223.
URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916024853/19ochoa.pdf>
- Quiroga Uceda, Patricia y Jon Igelmo Zaldívar (2013), "La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular", en: *Bordón* 65: 79-92, España
- Schiavoni, Giulio (2020). "Il mondo dell'infanzia/ A scuola da Walter Benjamin", en: *Doppiozero*, noviembre 2020, <https://www.doppiozero.com/scuola-da-walter-benjamin>
- Selg, Peter (2008) "El trabajo del Individuo y el espíritu en la comunidad" 1° edición. Ed. Antroposófica.
- Tatarella, Francesca (2016). *Labyrinths & Mazes. A Journey through Art, Architecture, and Landscape*. Princeton Architectural Press. New Jersey.
- Tonucci, Francesco (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*, Ed. Losada. Buenos Aires.
(2018) *Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Ed. Losada, Buenos Aires.
(2003) *¡Cuando los niños dicen basta!* Ed. Losada, Buenos Aires.
(2005) "Citizen Child: Play as a welfare parameter for urban life". Artículo publicado por el Instituto de Ciencias y Tecnología del Conocimiento de Roma, en *La Citta dei Bambini*. www.lacittadeibambini.org/pubblicazioni/articolotopoi.pdf
(2019) "El juego es la experiencia más importante de la vida". En el video *Tonucci sobre juego, educación y Ciudad de los Niños*, Fundación Arcor.
<https://www.youtube.com/watch?v=BmdsHcnvrmA>
(2022) "El placer de jugar" (video). En:
<https://www.facebook.com/watch/?v=751301512503571>
(2023) "Tertulia - Francesco Tonucci y Víctor Giorgi (INN OEA)". Intercambio de ideas sobre ciudadanía infantil y políticas sociales remarcando las dificultades actuales en la aplicación de la Convención.
<https://www.youtube.com/watch?v=gFzmNX9m62k>
- Torio, Constanza (2020). "Ciudad|Espacios públicos|Agenda 2030|UNESCO" (trabajo final para el Módulo 5: Gestión cultural nacional e internacional). Inédito.
- Torio, Constanza y Ornella Sabattini (2021). "Infancias e identidad cultural" (trabajo final para el Módulo 5: Legislación y derechos culturales). Inédito.
- Tríptico de la infancia. Política y poética. Un congresito para adultos. Del 17 al 20 de octubre de 2018. Rosario, Argentina.
- Tusquet, Oscar (2010). "Per laberints", en: R. Espelt et alt. 2010: 65-70.

- UNESCO (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017) *Cultura: Futuro Urbano. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible*. UNESCO, París (Francia)
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2012a). “Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en el mundo urbano”. En: https://www.unicef.org/lac/SOWC_2012-Main_ReportSP.pdf.
- Van Eyck, A. (2008). *The writings of Aldo van Eyck, 1947-1998* (Original de 1962 ed.). (V. Ligtelijn, & F. Strauven, Edits.) Amsterdam: SUN.
- Vich, V. (2014). *Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Epílogo

LABerinto (Inspirado en el escrito del “Abitacolo” de Bruno Munari)

Mide un metro veinte de alto
Es de cartón reforzado
Es una estructura reducida a lo esencial
Un espacio delimitado y a la vez abierto
Habitable por uno o muchos niños
Es liviano
Ocupa el espacio que se requiera
Es un gran objeto con recorridos diversos
Es una encrucijada
Es un misterio
Es un laboratorio lúdico
Es un contenedor de microcosmos
Es un lugar para perderse
Y al mismo tiempo
Un lugar para encontrarse
Con uno o con otros
Un lugar para transitar
Un lugar para jugar
Un lugar para estar en movimiento
Un cielo abierto
Un refugio
Un espacio propio
Un espacio comunitario
Provoca entrar
Genera intriga
Tiene formas abstractas
Su imagen evoca el infinito
Es itinerante
Adaptable a distintos territorios
Transformable en cada lugar.



El laberinto es un temor
También una esperanza.¹¹

¹¹ “De modo que casi podríamos decir que el laberinto es un temor pero también una esperanza.” Fragmento del documental “Borges para millones”, 1978. Dirección: Ricardo Wullicher. Emitido por Canal Volver.