



**Arte en y desde los jardines**  
**Una invitación para investigar, crear y habitar mundos\***

Por Claudia Loyola\*\*

*Necesitamos urdir una trama entre adultos en la cual los niños puedan mecerse, una trama fuerte, pero acogedora y flexible en la cual también puedan erguirse y saltar y llegar hasta el cielo y conquistar nuevos mundos, para luego volver y encontrarse en nuestros brazos*

Texto de bienvenida a los padres al ciclo lectivo en el Jardín del Inst. Vocacional de Arte

Imagen de responsabilidad intergeneracional entre adultos y niños, de intercambio y comunicación, de juego y transmisión. Una metáfora de estos espacios en los cuales entre adultos nos detenemos a reflexionar, a formarnos y fortalecernos para poder alojar a los niños y niñas, abrirles un lugar para crecer y ser cuidados desde la enseñanza.<sup>1</sup>

El ensanchamiento del **mundo simbólico** es una de las claves que les permitirá conquistar nuevos cielos y nuevos suelos, territorios para habitar y desplegar su potencia. Y el rol específico de la escuela consiste en incidir en la transmisión de aquellos contenidos del universo cultural que se consideran significativos para ampliar los límites de su experiencia.

En este caso, nos detendremos en los **lenguajes artísticos** y sus manifestaciones como aquel campo de conocimientos múltiples y diversificados que pueden nutrir el caudal de experiencias estéticas y expresivas de los niños y niñas al abrir las puertas a la ficción en sus diversas formas. Y a su vez, esto implica insistir en que los jardines tienen responsabilidad de abonar esa **zona transicional** entre el sujeto y el mundo, ese territorio personal donde se integran el sentir, el hacer, el pensar e imaginar. “Ese

---

\* Esta conferencia fue presentada por la Lic. Claudia Loyola, en la apertura de la Escuela Itinerante Arte Rodante para el Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes, el 25 de junio de 2007.

\*\* Docente, Titiritera y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Trabaja como capacitadora, docente universitaria en la materia Educación I en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, y coordina desde hace muchos años el Jardín del Instituto Vocacional de Arte, que queda en el barrio de Parque Chacabuco, en la ciudad de Buenos Aires, que depende del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires.



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

territorio en constante conquista”, como lo denomina Graciela Montes,<sup>ii</sup> donde se funda lo imaginario: la zona propia del arte y el juego.

Por esto cuando la “**primarización**” del nivel inicial avanza proponiendo una gramática escolar que relega el juego y los lenguajes artísticos, nos alertamos y proponemos pensar la alfabetización en otros términos. Cuando Elliot Eisner<sup>iii</sup> (2002) define al *alfabetismo* como la capacidad de decodificar o codificar el significado transmitido a través de cualesquiera de las formas sociales, alude a un concepto de alfabetización ampliado. Eisner recupera a Nelson Goodman cuando dice: “hay tantos mundos como maneras de describirlos” (...) [por ello] el desarrollo de la sensibilidad humana y la oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia – proposicional, literario, poético, visual, auditivo, coreográfico– deberían ser metas fundamentales de la educación.(Eisner, E 2002:36)

- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de lenguajes artísticos?

Son diversas las formas que el hombre ha desarrollado a lo largo de la historia para representar su mirada inteligente y sensible sobre aquello que lo preocupa, lo conmueve y lo rodea. La música, el movimiento, las imágenes, los gestos son y han sido formas de representación utilizadas para compartir con otros su peculiar modo de aprehender el mundo. Cada uno de esos códigos y aun entre ellos, se combinan y organizan produciendo obras en las cuales forma y contenido se ligan de modo indisoluble y peculiar, pero manteniendo. Los lenguajes se despliegan de formas diversas, permitiendo desarrollar la comunicación por múltiples vías.

A su vez, en cada una ellas late el legado recibido por los predecesores. Nadie crea en el vacío, la experiencia de la creación se construye a partir de las experiencias previas del sujeto, frente a lo cual ha decidido abrir una brecha, ha decidido amasar esos materiales para recrearlos, para dejar en ellos la propia huella. Así, la creación lo convierte en protagonista de la construcción de sentidos para convocar y compartir con otros.

- ¿Qué sucede con lo creado?

Aquello creado se vuelve objetivable, vale decir, se manifiesta. Lo subjetivo toma un



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

estado público, se externaliza y espera completarse en la participación del otro. Se puede decir que quien acude a la cita con estas manifestaciones que participa de una celebración. Gadamer (2003:18)<sup>iv</sup>, dice “lo característico de la celebración es que no lo es sino para el que participa de ella”. Es necesario como en toda celebración, hacer un alto en lo cotidiano, para detenerse y dialogar con la obra, reconstruirla desde la propia subjetividad. Tal como plantea Juan Acha<sup>v</sup>, el arte no es una “condición de”, presente en determinados objetos, sino que es una particular relación que se construye en torno a “cualquier conjunto material y perceptible” (Acha, J, 1981:15)

El aporte del arte a la vida de los hombres es contundente en las palabras de Nietzsche: “Tenemos el arte para no morir de verdad. Es que a veces, la verdad es tan intolerable que sólo el arte redime de las úlceras de su luz”.



*Kandinsky*

- ¿Quiénes producen estas obras?

Hay quienes dedican gran parte de su vida de modo apasionado y persistente al aprendizaje, investigación y desarrollo de determinadas formas de representación; ellos son los artistas. Sin embargo, Vigoskii<sup>vi</sup> nos advierte que lejos de considerarlos genios únicos poseedores de dones especiales, ellos surgen de contextos históricos, políticos y sociales, y son quienes han podido recuperar aquellas creaciones anónimas colectivas, que generaron las condiciones de posibilidad de las que se nutrieron sus obras. Así, pone de manifiesto tanto el carácter social de la capacidad creadora que no es exclusiva de unos pocos elegidos, sino que está presente en todo ser humano que combina, imagina, modifica o crea algo nuevo, por insignificante que esa novedad parezca.<sup>vii</sup>



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

Es claro que no es la intención de los jardines la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños, al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros. Educar desde esta perspectiva es imperioso: el mundo complejo, heterogéneo y desigual en el que vivimos requiere de sujetos transformadores, críticos y creativos que arriesguen nuevas formas de comprender y el impulso de cambiar sus condiciones de existencia.

Para reposicionar y sostener la presencia de los lenguajes artísticos en los jardines, es necesario proponer experiencias que aporten a todos y cada uno de los niños la posibilidad de dejar huella en el mundo, ser autores de “textos” diversos, construidos en diversos códigos, ser “lectores” sensibles e inteligentes ante las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta, es imprescindible la mediación docente. Esto requiere habilitar la oportunidad para que sus gestos, sus imágenes, sus movimientos, sus sonidos y aún sus silencios<sup>viii</sup> puedan ir cobrando protagonismo en la cotidianeidad de los jardines, adoptando la modulación propia de cada singularidad, modelándose progresivamente acorde a la intencionalidad de cada uno de los niños, y en función de la construcción de un espacio de todos. La ampliación del repertorio de posibilidades requiere también un movimiento de apertura en pos de inclusión de las producciones artísticas generadas tanto en la comunidad local como en la global, para poder ser apreciadas, reconstruidas, disfrutadas por los alumnos.

Ahora bien, este espacio puede ser devaluado si se entiende sólo en términos de una prescripción más que busca incidir normativizando las prácticas docentes en los jardines. Es nuestra intención que este desarrollo se torne una invitación a considerar la potencia de los lenguajes artísticos en la experiencia formativa de todos los sujetos. Por ello, un punto de partida posible es la realización de un inventario de las propias experiencias en ese campo.



- **El vínculo de los docentes con los lenguajes artísticos y sus manifestaciones**

Al formar parte de las cuestiones públicas, el arte en cada una de sus expresiones se hace presente de diversos modos de la vida cotidiana de todos. Aunque como dice Mariana Spravkin<sup>ix</sup> “No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esa apropiación” (en Terigi y otros, 1998:17) Por ello es necesario preguntar por el vínculo cada docente con las diversa manifestaciones artísticas, ya que esa relación es antes que nada una relación personal.

¿Asistimos y/ o desarrollamos actividades ligadas al arte? ¿Cuáles? ¿Qué artistas conocemos? ¿A cuáles tenemos acceso habitualmente? ¿Cuáles nos interesa rescatar? ¿Cuánto incide el horizonte de nuestras propias experiencias estéticas en lo que desplegamos en nuestra tarea como docentes?

El adulto que extiende la mano al niño para que se asome a la construcción de nuevos sentidos en el mundo escolar, y quien puede abrir las puertas hacia el asombro de aquello nuevo por conocer es el docente. Es él / ella quien al abrirle el camino a los niños, se descubre en su propia historia de encuentros y desencuentros con el arte. Por ello en cada poema que un docente lee para sí, cada obra de teatro o película a la que asiste, cada vez que pone su cuerpo en movimiento disfrutando de bailar, en cada ocasión que participa de un coro o de una orquesta moviliza su posibilidad de ensanchar, de ampliar los límites de su propio universo enriqueciendo su subjetividad, hay una experiencia que puede potenciar su tarea. Disfrutar e involucrarse en este tipo de producciones culturales, puede ser una usina que motorice y nutra la tarea de educar. Buscar canales pertinentes para dar cauce a esos saberes poniéndolos al servicio de los alumnos es fundamental. Allí se suma un compromiso y una reivindicación, dado que las condiciones de trabajo requieren revisarse también bregando por estas posibilidades de acceso y producción a los bienes culturales por parte de todos los docentes.



Aniko Zsabo

- **El vínculo de los niños/as con los lenguajes artísticos y sus manifestaciones**

El juego, actividad privilegiada en la infancia, tiene ligazones profundas con el arte. En ambos se abre una brecha con las urgencias del mundo para gestar un universo propio, el territorio de la ficción aquel que se funda en el “como si”. A partir de los cuentos, de la música, del teatro, de los títeres, de las imágenes, del movimiento, se puede habilitar espacios con nuevas reglas, se puede trasponer las fronteras del mundo real y sus convenciones. Hay allí posibilidad de metaforizar, poetizar lo real, sustituirlo. Por ello, para ingresar a aquel territorio,<sup>x</sup> la incredulidad debe quedar provisionalmente suspendida y fundarse un pacto por el cual todo lo que allí suceda, si bien puede soltar las amarras de la lógica del mundo real, será vivido como verdadero. Y aunque paradójico no lo es, dado que en esas “ilusiones” hay una realidad, capaz de ser vivida y hasta disfrutada con intensidad

Ahora bien, para que ese "otro lugar" y la riqueza de lo que allí puede suceder, llegue a nutrir y formar parte del tiempo legítimo de los jardines, se requiere de docentes dispuestos a habilitar la posibilidad de fundarlo. Aliados a la hora de permitir que se alteren ciertas reglas para instalar otras, dispuestos a sostener una posición bisagra; es decir, que pueda ingresar y comprender ese mundo *sui generis*, acceder a los significados construidos en una dramatización, un juego de sombras, una construcción plástica, una escena con títeres pero que también pueda pautar, poner límites, presentar materiales y dar alternativas para que el juego sea posible, para que la dramatización crezca, para que la construcción sea más firme, para que la escena se



## *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

enriquezca.

Se habilita ese espacio cuando los docentes están dispuestos a entrar en el juego, a registrar e incorporar lo que los chicos expresan y, a su vez, ofrecer medios para superar estereotipos, abrirles otros caminos

Para ello es también necesario que estos espacios mantengan una regularidad ya que, en el terreno del juego, “volver a jugar” permite incorporar otras reglas de juego, y dar lugar a la opción de reinventarlas. Y en el terreno del arte sucede lo mismo: volver a la propuesta, con algún desafío nuevo, implica reencontrarse en el terreno conocido, con la opción de modificar aquello realizado, con la posibilidad de corroborar lo aprendido y tal vez en este nuevo intento cuestionarlo. Cuantas más herramientas propias de cada lenguaje cada alumno pueda ir adquiriendo, mayores posibilidades tendrá de combinar y crear con ellas.

Pero para enriquecer estos procesos es necesario conocer, tener disponibles criterios y nociones propias de los distintos lenguajes para gestar invitaciones interesantes. Investigar aquel campo que queremos trabajar con los niños, se torna una responsabilidad del docente. Acopiar información, materiales, datos, referencias. Entrar en diálogo con los artistas y sus obras una buena vía para nutrir los propios criterios.

### **Arte en el jardín: Consideraciones preliminares**

Reconsiderando las reflexiones planteadas hasta aquí, y sin pretender exhaustividad, recuperaremos algunas consideraciones generales que pueden gestar condiciones para que los distintos lenguajes se abran paso en los jardines:

- ❖ **Entrar en diálogo y confiar en los niños.** Escuché que alguien dijo alguna vez que “la infancia es un modo de estar en el mundo con otra lógica”,<sup>xi</sup> en la que el pensamiento se despliega en forma de imágenes, las preguntas surgen de lo inesperado, la mirada se detiene una y otra vez ante lo pequeño, el recuerdo vuelve hacia el evento breve, la idea se torna maleable en el uso de los materiales -el palo que pasa de ser caballo a ser espada y luego remo o bastón - las relaciones que se establecen entre los fenómenos del mundo físico y social pueden llegar a ser tan insólitas como contundentes, y es la recuperación de esa lógica la que debe convocarnos a los docentes en la tarea cotidiana. Porque es el docente quien invita



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

a explorar el mundo de lo sensible, abriendo su propia percepción a lo que sucede en esa comunidad, con ese grupo, con esos niños/as en esa escuela, con esas condiciones específicas. En este caso, es la propia sensibilidad, el propio cuerpo y su registro al mirar, al escuchar, en definitiva al percibir cada suceso.

Para ello la observación es una herramienta interesantísima, cuyo uso invitamos a profundizar. El docente que acude a esta fuente inagotable de datos que otorga el detenimiento de la mirada en la actividad, de la escucha en los comentarios, en el juego de sus alumnos, más aún si logra elaborar registros escritos de tales situaciones, tiene ante sí más posibilidades de enunciar hipótesis y generar estrategias para que los chicos y chicas puedan abrirse al conocimiento creativo y artístico.

La filósofa francesa Lorence Cornú<sup>xii</sup> plantea que en todo detenimiento ante el otro se juega un gesto de confianza. Ese gesto es al que acude aquel niño que acepta la propuesta de expresarse ante la mirada de un adulto. Por ello, el docente, muchas veces tiene que animarse a descartar de plano los propios prejuicios que generan predicciones sobre algunos alumnos, que se basan más en sus déficit que en sus posibilidades, para poder acercarle opciones superadoras.

En el terreno del arte, está muy arraigado pensar en términos de "condiciones" que sólo algunos portan, casi en detrimento de otros que no las poseen. Como si dichas posibilidades se sustentaran casi en "dones" propios sólo de los "elegidos" para bailar, dibujar, actuar, cantar, etc. Cuando sucede esto último, el alumno queda limitado a sus medios iniciales. Así, quien "dibuja bien" será el que realice la figura central del mural y el resto a lo sumo con esponjas pintará el fondo, quien baila con gracia ocupará el centro del acto mientras los otros realizarán palmas alrededor, etc. La convicción del derecho de todos los chicos de acceder al arte implica la asignación de oportunidades igualitarias.

- ❖ **Abrir el juego** al favorecer situaciones cotidianas donde se presenten distintos materiales, distintas propuestas para que los chicos y chicas transiten por formatos lúdicos diversos y así puedan complejizar su capacidad de juego. Patricia Sarlé<sup>xiii</sup> (2006:72) -quien estudia el juego en los jardines-, menciona en su texto al juego como un “vector de aprendizaje (...) básico para la alfabetización integral de los niños”. Sobre este punto se ha avanzado al considerar el vínculo de los niños con





*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

los distintos lenguajes.

- ❖ **Poner el cuerpo.** El cuerpo del docente en el espacio escolar se abre a la posibilidad de jugar y ser mirado. En este sentido, el filósofo Carlos Cullen<sup>xiv</sup> plantea que uno de los saberes que tiene que portar el docente como soporte de su autoridad es el "saber estar", y allí aparece su cuerpo como un "núcleo comunicacional". El miedo al ridículo, o ciertas prescripciones sociales sobre lo esperable o no a determinadas edades, muchas veces, atenta contra la posibilidad de entrar en juego. Sin embargo, la disponibilidad corporal para entrar a la escena, no depende de edades, muy por el contrario, el ejercicio cotidiano, permite achicar distancias, en definitiva vincularse. El propio cuerpo del docente, sede de los sentidos, entra a la escena, para percibir lo que sucede con los niños. A veces, atravesar el límite del "campo de juego" es posible. A veces no es conveniente. Reconocer la relajación o la tensión del propio cuerpo en la actividad es una clave que nos permite ir dando cauce a las estrategias de trabajo.
  
- ❖ **Ampliar la mirada,** porque la experiencia estética requiere detenernos ante las formas, atender a los matices, estar dispuestos a la búsqueda y a la recuperación sensible de los detalles. Lo correcto o lo incorrecto no alcanzan como criterios únicos de ponderación de los sucesos. Y esto nos invita a pensar en las múltiples dimensiones de la práctica escolar con una mirada distinta. Y si bien esto puede parecer sencillo, no lo es, exige un esfuerzo de distanciamiento de aquello que por cotidiano, hemos naturalizado ya que esta naturalización opera como obstáculo para su transformación. Implica volver a mirar / "nos" tanto los proyectos de arte propiamente dichos, hasta la ambientación de las salas o la forma en que nos comunicamos con nuestros alumnos, desde la posibilidad de considerar la carpeta como un objeto estético en sí pero que preserve fundamentalmente la impronta de su autor, hasta la posibilidad de definir criterios para que las carteleras, como parte del paisaje escolar, sinteticen un sentido compartido y plasmen comunicaciones y producciones de los niños y docentes o que las paredes de los jardines se nutran de producciones de artistas universales o locales a la vez que se ponderen las imágenes de los niños, antes que las imágenes difundidas desde el mercado de consumos culturales para la infancia.



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

- ❖ **Rescatar lo divergente:** los actuales enfoques de la enseñanza recuperan las distintas estrategias e intentos constructivos por parte de los chicos, por armar sus hipótesis en tanto aproximaciones significativas en el terreno de la construcción del conocimiento. Aquellas combinaciones peculiares que cada chico encuentra en la resolución de una consigna, son ocasiones para socializar y resaltar. Las intervenciones del docente que permitan dar pistas para concretar una iniciativa, para profundizar una idea, para continuar un trabajo son las interlocuciones claves en este terreno. Ese paisaje fecundo de lo diverso, es el que buscaremos rescatar.



*Marc*



*klee*

- ❖ **Apostar por el respeto a la diversidad** de imágenes, de formas en las producciones. La observación y la escucha atenta tanto al mundo natural como a las manifestaciones culturales, ponen de relieve las discontinuidades, las variaciones, los matices. El respeto, la tolerancia, la valoración del otro son actitudes necesarias a ponerse en juego cuando se muestran distintas improvisaciones teatrales, cuando se observa el trabajo plástico del par o cuando se escuchan sus hipótesis frente a un problema. Y allí también se despliega todo un terreno para la enseñanza.
- ❖ **Promover el trabajo colectivo:** Considerar la dimensión grupal en la tarea cotidiana supone más que trabajar en grupos. Es tener en cuenta esta trama socio



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

afectiva como espacio de despliegue de la tarea educativa. La dimensión comunicativa de este tipo de actividades, la posibilidad de tornar públicas las propias ideas, imágenes y sentimientos, encuentra especialmente pertinente considerar la integración grupal. Así, la exposición ante el otro, la confrontación de puntos de vista, la distribución de responsabilidades de modo rotativo, la asunción de compromisos, la circulación de la participación, la promoción del trabajo en subgrupos, alternando con instancias plenarias, el ejercicio de mostrar y comentar respetuosamente el trabajo del par como ejercicios cotidianos, se constituye en una dinámica de trabajo que apunta a la autonomía y la solidaridad. Y esto puede pensarse tanto a nivel de los alumnos como a nivel de los docentes. Orientar nuestras acciones hacia la construcción de un marco claro y compartido es una tarea ardua pero que da réditos en todas las áreas

- ❖ **Abrir las puertas al placer**, al disfrute del vasto campo de las manifestaciones estéticas, tanto al apreciar como al producir desde los distintos lenguajes. Mirar una película, escuchar música, ver una obra de títeres o participar de una dramatización, son experiencias valiosas de por sí. Ahora si se poseen claves del lenguaje que se trate, la participación ya sea desde la acción o desde la apreciación se torna más significativa, más rica en detalles para incluir o rescatar. El sentimiento de sentirse partícipe, convocado, es un sustrato básico, que motoriza el aprendizaje. Llegado el caso, será interesante determinar criterios de selección, ponderando aquellas producciones que puedan diversificar los habituales consumos propuestos por el mercado, considerar la calidad de las producciones puestas a disposición de los niños.
- ❖ **Recuperar el legado de la comunidad**, rescatando sus saberes, representaciones, artistas, artesanías, diseños, etc., vale decir, hacer uso del lugar que le cabe a la escuela como promotora de cultura. El jardín puede inaugurar la posibilidad de legitimación del legado comunitario, al habilitar el acceso y socialización del mismo como fuente de ampliación de códigos compartidos y para nutrir la identificación colectiva.



- ❖ **Modificar la disposición de la sala.** “Etimológicamente la palabra espacio significa estadio o campo para correr. (...) El término espacio tiene una relación con el movimiento, con el cuerpo y la motricidad” dice Calmels<sup>xv</sup> (Calmels: 2001 :14)  
Volver a mirar la disposición de la sala es la primer condición para luego modificarla. Hacer un recorrido detenido como ejercicio de distanciamiento y volver a percibir sus colores, su distribución, sus colores, su ornamentación, pensar lo móvil y lo inmóvil dentro de ese espacio y los movimientos que habilita y que limita el uso que proponemos. ¿Es el espacio escolar un espacio que invita a ser habitado? ¿Qué sentido estético propone? ¿Cuál es el paisaje visual al que los alumnos acceden?  
Las formas que habitamos construyen nuestras representaciones y nuestras interpretaciones y aquí no sólo depende de las posibilidades y recursos disponibles que si bien inciden no siempre son determinantes en la configuración con la que se organiza el espacio. El espacio educa, es decir, promueve determinados esquemas de pensamiento y determinadas formas de vincularse. “Los niños que se educan en ambientes donde hay apertura, libertad perceptiva, exploración y juego, son diferentes de los que crecen creyendo que las cosas del mundo son de una sola manera” (Richter: 2005)  
Atravesar el miedo al caos en estas ocasiones, nos confronta a los docentes con uno de los temas nodales en el mandato de nuestra profesión, la cuestión del control del grupo de niños. A la situación de desorden que se dispara en un primer momento, le sigue una progresiva organización que se produce por el sentido que va adquiriendo la tarea. Cuando se instala esta dinámica de trabajo, el armar y el volver a armar, la organización final para volver los muebles y materiales a su sitio, son acciones que ayudan a habilitar el espacio al servicio de la tarea -y no al revés- y es parte de lo que el docente puede comunicar en sus propuestas.
  
- ❖ **Considerar estratégicamente los recursos:** Esto requiere contemplar aportes y considerar criterios para un aprovechamiento eficaz de los mismos. Tener libros de arte, láminas, discos compactos, instrumentos, espacios donde guardar y preservar los materiales, seguramente incrementa las opciones de intervención y de enseñanza. La provisión de estos recursos es una cuestión a demandar y valorar. Pero a veces ocurre que se desaprovechan oportunidades al no tener criterios institucionales para el manejo de los recursos. En la medida de lo posible, es



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

menester trabajar con una perspectiva de largo plazo, e ir definiendo lugares de guarda de objetos y/o materiales. Tal vez la compra o acopio de herramientas de modo centralizado, en algunos casos sea posible, aunque más no sea una por año, para ir armando un caudal disponible de brochas, pinceles, hisopos, telas, pelotas por ejemplo. En este sentido, también es menester trabajar con una visión estratégica. Esto es, en vez de sostener una lista de elementos estándar año a año, ajustar los pedidos según los proyectos que se hayan definido.

- ❖ **Recuperar y registrar las experiencias** para ampliar, profundizar y diversificar lo realizado hasta el momento. Toda tarea de registro -ya sea fotográfica, audiovisual, escrita- puede ser de gran valor para socializar entre pares, para volver a mirar lo sucedido e ir construyendo una historia documentada que permita hacer crecer esta área. Dar continuidad y proyección a su experiencia es una responsabilidad institucional. Preservar la memoria de los procesos, dar visibilidad a las prácticas, compartir con otros y dejar huellas para quienes nos suceden es una agenda que nos demanda como docentes.

Hasta aquí compartimos las consideraciones generales a tener presentes para relacionar el arte con lo vivido en la institución. Por el tenor de las cuestiones expresadas, promover este reposicionamiento es, en definitiva, una decisión ética y política

En definitiva, todo lleva a valorar las múltiples dimensiones desde las cuales se torna significativa la **mediación docente** en vistas a flexibilizar, volver más complejas, enriquecer, promover las posibilidades de cada niño/a y del grupo para apropiarse de los distintos lenguajes. Para ello, es clave el desarrollo intencionado de **itinerarios**, y no de meras actividades incidentales, y desagregadas. Y por consiguiente, la presentación de **consignas** concretas, claras pero en términos de problemas a resolver, invitaciones a investigar, dejando caminos abiertos a la exploración y/o resolución de tareas significativas para el aprendizaje. Dice Mariana Spravkin (1998:106): “No basta con decir “*hacé lo que quieras*” para que lo que a continuación suceda sea una acción signada por la libertad”, o la producción resultante sea necesariamente expresiva. La libertad y la expresión (en la educación plástica como en todos los campos) no son “dones”, sino más bien conquistas que se logran progresivamente, superando distinto



tipo de limitaciones. Conquistas que el ser humano puede alcanzar en determinadas condiciones y que se ejercen en la medida en que se construyen en la interacción concreta con un determinado lenguaje.”<sup>xvi</sup>

### **¿Cómo planificar los procesos de enseñanza ?**

La construcción de itinerarios, tendrían que considerar dos criterios<sup>xvii</sup>

- **1- Continuidad**
- **2- Secuencia**

La **continuidad** refiere a otorgar recurrentes para el desarrollo de la habilidades y conocimientos de modo que se internalicen. Por ello es preciso no extender el intervalo entre las actividades sean lo suficientemente corto para que no disminuya el interés y puedan recuperarse lo incorporado en las ocasiones previas.

Eisner nos advierte: "es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes. (...) A menudo cuando esto sucede, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza." (Eisner, 1995 :144). Aunque el autor realiza su aporte especialmente desde las artes visuales, consideramos que el concepto es útil para otros campos.

En cuanto a la noción de **secuencia**, ésta refiere a la organización de actividades en un orden de complejidad creciente.

Este ordenamiento intencionado se desarrolla según los aprendizajes previamente adquiridos y tiende a ampliar el campo de actuación y posibilidades de los/as alumnos/as: por ejemplo, si estoy construyendo títeres a partir de personajes, luego se propondrá elaborar conflictos para posteriormente terminar de delimitar las escenas. La apuesta del docente va creciendo acorde va consolidando lo previo. Pero es necesario considerar la necesaria flexibilidad en lo planificado, al tener en cuenta lo que va sucediendo en la clase, ya que estas secuencias entran en diálogo con los itinerarios que los alumnos van construyendo al transitarlas.



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

A su vez, proponemos recuperar **tres ejes** para organizar el desarrollo de la enseñanza en el campo de los lenguajes artísticos; no es que todos tengan que estar presentes todo el tiempo, ni que sea este un orden a seguir secuenciadamente: son claves generales para considerar cuáles son los ámbitos que deben considerarse en la tarea pedagógica .

- **1-Producción**
- **2-Apreciación**
- **3-Contextualización**

1-El eje de la **producción** refiere al planteo de situaciones concretas de interacción de los niños con el lenguaje que se trate. Construir una imagen plástica, armar un títere, organizar la secuencia de una dramatización, ejecutar un instrumento, son ejemplos de experiencias en las que activamente tiene que discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizarse y componer. En ese camino de acción, se producen negociaciones implícitas entre las propias intenciones y las posibilidades, recursos y/ o materiales con los que cuenta. Ese proceso, pone en juego y da visibilidad al pensamiento combinatorio, que según Vigoskii es aquel que predomina fuertemente tanto en el arte como en el juego, característico de toda actividad creadora. La reflexión sobre la producción, el volver a revisar lo realizado, lleva a considerar las relaciones que pueden establecerse entre las intenciones y las acciones y así tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es clave para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños en torno a las formas de representación puestas en juego.

2-El eje de la **apreciación** refiere a dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de “lectura”, esto es “reconstrucción” de las obras. Y esa construcción de significado surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor. Hay intervenciones docentes pertinentes en este proceso, que son aquellas que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un “canon”, un patrón aceptable de lo que se debe rescatar sí o sí de lo observado. No estamos buscando “el” mensaje de la obra, aquella piedra fundamental instalada por el autor, como lo que está bien y lo otro se deshecha. Justamente si hay algo que caracteriza a las manifestaciones producidas desde los



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

distintos lenguajes, es la polisemia, los múltiples lecturas a los que pueden dar lugar. La progresiva ampliación y complejización de los comentarios son los indicadores a considerar en este aspecto. Pasar, del “me gustó” o “no me gustó” a la presentación de argumentos en clave del lenguaje y también al involucramiento afectivo con aquello observado, será aquello a promover.

Como situación básica, es necesario crear las condiciones, y esto sólo puede suceder si establecemos un contrato básico de respeto hacia el otro y, por supuesto, hacia la producción que se presenta.

La multiplicación de las oportunidades son deseables: ya sea ir a un museo, escuchar a un instrumentista, recibir una obra de títeres en la escuela, observar una improvisación. Pero organizar estas experiencias implica esfuerzos de distinta índole, de modo que será importante definir un foco sobre el cual trabajar previamente, plantear claves, anclajes que permitan un aprovechamiento integral de esas ocasiones, sin obturar el disfrute.

Por supuesto que la observación y comentarios sobre las producciones de los pares, se incluyen como instancias fundamentales en estos procesos en los cuales se busca formar espectadores sensibles y críticos desde pequeños.

3- La **contextualización** de las obras refiere a toda aquella información que pueda incorporarse a la experiencia de los niños y que aluda al momento histórico en que fue realizada determinada obra, datos de su autor, y sus condiciones de producción. Si bien, en el nivel inicial encontramos ciertos límites en cuanto al desarrollo de este aspecto, es menester tener en cuenta, que este eje es el que remite enseñar que las obras son hechos socio – culturales, que surgen de determinadas condiciones que las posibilitaron.

- **El arte desde el jardín**

Que el jardín convoque a la comunidad para participar de diversas manifestaciones ya sea producidas por los niños y/o con la participación de artistas, es fundamental. De este modo, se expande no sólo una invitación, sino un determinado modo de concebir la infancia y sus derechos y una mirada alternativa de lo institucional como espacio que se construye cotidianamente como público en las ocasiones que brinda para la participación.





Repensar los vínculos con el arte, con las diversas expresiones y prácticas artísticas es todo un desafío; hay allí una tarea para desplegar, especialmente desde los equipos de conducción. Porque la inclusión orgánica de este tipo de propuestas requiere de su mirada, de su proyección y gestión tanto en el interior de la escuela como en la promoción de una relación con el afuera institucional, al activar lazos con los distintos actores, organismos e instituciones culturales comunitarias que permitan una interacción constante. De este modo, se abre toda una tarea de promoción y gestión cultural, que posicione a la escuela como un ámbito en el cual puedan resonar y albergarse las voces, las imágenes, los sonidos y texturas de las producciones culturales de su tiempo.

Y aquí también será menester apelar a todo el marco de relaciones que las políticas culturales y educativas puedan articular para sostener dicho esfuerzo institucional

**En lo expresado hasta aquí, pueden pensarse distintos ámbitos de incidencia para llevar adelante este tipo de propuestas y otorgarles sustentabilidad**

- El **ámbito áulico** hay aquí responsabilidad de cada docente
- El **ámbito institucional**, hay aquí responsabilidad de los equipos docentes en pleno y el especial rol que pueden cumplir los equipos directivos.
- Y el **ámbito supra institucional**, allí donde políticas educativas y culturales deberían articularse para el desarrollo de gestiones compartidas, definición y derivación de recursos, etc.

Lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, anquilosadas, desagregadas, burocráticas y homogeneizantes entran en tensión con aquello que venimos proponiendo. Las culturas y organizaciones institucionales, se ponen en cuestión cuando se busca generar las condiciones para que la sensibilidad, la emoción, el pensamiento y la acción se entrelacen al apropiarse de los contenidos culturales y al crear sus propias manifestaciones. Ya que esto requiere ir construyendo progresivamente dinámicas institucionales acordes, que consideren al niño no como mero objeto de prácticas, sino como sujetos de derecho. Y por ende, que se reconozca el poder del docente para participar en la definición de los proyectos institucionales y sus acciones. Hay allí una dimensión ética y política que se liga necesariamente a la



*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*

dimensión estética y expresiva propia del arte, y que atraviesa todo el recorrido que hemos realizado.

*Para cerrar, es menester recuperar la búsqueda de George Snyders:<sup>xviii</sup> “Quiero hallar la alegría en la escuela, en lo que la escuela ofrece de particular, de irremplazable y en un tipo de alegría que sólo ella puede proponer o, cuanto menos, está en la mejor posición para hacerlo (...) una alegría que surge de un cara a cara con las obras maestras, desde los grandes poemas de amor hasta las realizaciones científicas y técnicas”. Esa alegría profunda en la cual se funda la potencia de la transmisión esperanzada en la construcción de la igualdad para todos nuestros niños y niñas en la distribución de los bienes simbólicos que les corresponde por derecho y en la recuperación su integralidad como sujetos que habiten y disfruten del espacio escolar.*

---

<sup>i</sup> Perla Zelmanovich, en la conferencia *Apostar al cuidado en la enseñanza*, dice: “cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, a su particularidad, desde su deseo singular y particular de nuestro lado [...] Nuestros cuidados [refiriéndose a la especificidad del cuidado que proveemos a los docentes] son de un orden ‘simbólico’ [...] y agrego que en esta etapa de la vida se vehiculizan fundamentalmente a través del juego y de la ficción en general. La autora de esta cita es psicoanalista y educadora, y en la actualidad se ocupa de investigar el vínculo intergeneracional. La conferencia aludida la realizó en el marco de una acción de Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas a través de la Escuela de Capacitación Docente en la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>ii</sup> La escritora argentina Graciela Montes, en el capítulo “La frontera indómita” de su libro *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (1999: 51), desarrolla en profundidad una reflexión sobre este “espacio imaginario” donde se fundan el arte y el juego, sumamente recomendable para profundizar este concepto.

<sup>iii</sup> Elliot Eisner es artísta plástico, docente universitario e investigador de la Universidad de Stanford, EEUU, especialmente preocupado por la educación artística y el lugar que ocupa en el currículo en su país. Recupera insistentemente el aporte que el arte puede hacerle a la educación.

<sup>iv</sup> Gadamer, Hans-Gerge Gadamer es un filósofo alemán del S XX representante de la filosofía hermenéutica. En el libro citado liga el arte a los fenómenos del juego y de la fiesta en tanto estos proporcionan la bases antropológica de la experiencia del arte.

<sup>v</sup> Juan Acha, es un importante teórico y crítico de arte latinoamericano nacido en Perú pero que desarrolló muchos de su trabajo y su vida en México

<sup>vi</sup> Cabe señalar que el apellido de este autor aparece en diversas versiones, respeto aquí la que figura en el ejemplar que incorporo en la bibliografía



---

<sup>vii</sup> Para profundizar este desarrollo recomendamos leer Vigoskii, Lev (1997) . La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico, Distribuciones Fontamara, México, Segunda Edición. Capítulos 1 y 2

<sup>viii</sup> Estoy pensando aquí en una experiencia concreta, que desarrollamos en el jardín en el que trabajo que denominamos “el espacio del silencio” surgida de problematizar lo que sucedía recurrentemente en un grupo en la ronda de intercambio, donde eran algunos los que monopolizaban la palabra, mientras otros recurrentemente permanecían en silencio. De este modo decidimos implementar la “escucha del silencio” de los que decidían permanecer callados por parte de todo el grupo de modo de que también tuvieran ellos la posibilidad de ocupar un lugar y un tiempo en ese espacio grupal. El primer efecto interesante fue el descubrimiento de los sonidos escondidos en ese silencio y el efecto posterior fue que progresivamente los silenciosos fueron tomando la palabra, y los más elocuentes, fueron en busca de tener el silencio propio y decidiendo en algunas rondas permanecer callados, para que todos “lo escuchen”.

<sup>ix</sup> Mariana Spravkin es Artista plástica y Licenciada en Artes y especialista en didáctica de las artes plásticas. Es autora de varios libros sobre esta temática y realiza tareas de asesoramiento y capacitación docente en CePA –GCBA- y otros organismos nacionales e internacionales

<sup>x</sup> La escritora argentina Graciela Montes, en el capítulo “*Juegos para la lectura*” de su libro *La frontera indómita* En torno a la construcción y defensa del espacio poético, 1999 , México, Fondo de Cultura Económica desarrolla en profundidad una reflexión sobre este “espacio imaginario” donde se fundan el arte y el juego, sumamente recomendable para profundizar este concepto

<sup>xi</sup> María de los Ángeles “Chiqui” González es la actual Secretaria de Cultura de la Municipalidad de Rosario, fue la Directora del área de niñez de esa ciudad. Hizo la referencia aludida en una conferencia que presentó en el marco del Foro Mundial de Educación Temático Buenos Aires 2006 “Educación pública, inclusión y Derechos Humanos” en el Panel “Educación del Cuerpo” el 6 de mayo del 2006

<sup>xii</sup> La filósofa francesa Lorence Cornú nos anima a pensar en la confianza en las relaciones pedagógicas :

"¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en este espacio y en este tiempo: el de la clase? (...) [porque] La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no - control del otro y del tiempo. (...)

La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. (...)

Tanto la desconfianza como la confianza son tan poderosas. Porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego (...) La idea que uno se hace del alumno es decisiva para su progreso, esto vuelve la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante (Cornú, 1999 :19 ss)

<sup>xiii</sup> Patricia Sarlé es Maestra jardinera y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora de la UBA . Su producción trata temáticas relativas al juego, el aprendizaje y la enseñanza. Es contundente el resultado de su investigación, sobre el retraimiento del tiempo para jugar, y la casi inexistencia de propuestas de juego dramático en las salas incluídas en su trabajo de campo. En su libro - Enseñar el juego y jugar la enseñanza (2006) p.72 – clasifica las actividades en tres categorías, las cotidianas, las vinculadas a las áreas disciplinares y las lúdicas y encuentra que pese a la alta valoración del juego que expresan los docentes en su discurso, sólo un 23% de las actividades observadas en las jornadas en que realiza su trabajo de campo , son lúdicas.

<sup>xiv</sup> Carlos Cullen es filósofo especializado en educación



<sup>xv</sup> Daniel Calmels es psicomotricista

<sup>xvi</sup> Es posible que en este área se sostengan resabios del discurso de la “libre expresión” que ingresó al campo de la enseñanza del arte durante la primera mitad del siglo XX, y logró establecerse y mantenerse vigente bregando por la preservación de la originalidad del niño libre de presiones. Ese discurso que en su momento fue importante para transformar la enseñanza basada en copias de modelos, ejercicios rígidos y sumamente estrictos, que incentivó el respeto por la producción infantil ha dejado sus huellas. Pero también ha sido revisado a partir de nuevos aportes.

<sup>xvii</sup> Elliot Eisner en el capítulo 6 de su libro *Educación y la Visión Artística* plantea estos criterios para el desarrollo de la planificación en el terreno de las artes plásticas pero parecen pertinentes para la organización de las propuestas de enseñanza en los distintos campos de conocimiento.

<sup>xviii</sup> George Snyders es profesor honorario de Ciencias de la Educación en la Universidad de París. En su libro *La alegría en la escuela*, desde una mirada crítica, reivindica el arte y la alegría como componentes indispensables, especialmente en las escuelas de los más humildes

### Bibliografía

- Acha, Juan (1981) *Arte y sociedad Latinoamericana*. El producto artístico y su estructura, México, Fondo de Cultura Económica
- Calmels, Daniel (2001) *Espacio habitado*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Cornú, Lorence (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio y otros (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Cullen, Carlos (1997) "Dimensión ética de la función dirigencial en educación. Reflexiones sobre el rol docente" en *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.
- Eisner, Elliot (1995) *Educación y la visión artística*, Barcelona, Paidós Cap 6
- Eisner, Elliot (2002) *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu p.27
- Gadamer, Hans-Gerge (2003) *La actualidad de lo bello*. El arte como juego, símbolo y fiesta, Buenos Aires, Paidós
- Montes, Graciela (1999) *La frontera indómita* En torno a la construcción y defensa del espacio poético, México, Fondo de Cultura Económica
- Richter, Karin (2005) *El ambiente como cuna de sentidos educativos desde que nacemos* [http://www.infanciaered.org.ar/educrianza/2005\\_11/editorial.asp](http://www.infanciaered.org.ar/educrianza/2005_11/editorial.asp)
- Sarlé, Patricia (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Paidós Educador, Buenos Aires p.72



- 
- Snyders, George (1987) *La alegría en la escuela*, Barcelona, Editoria Paidotriba
  - Spravkin, Mariana citada por Terigi, Flavia, en “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículm escolar” en *Artes y Escuela* (1998), Buenos Aires, Paidós p.17
  - Vigoskii, Lev (1997) . *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, México, Distribuciones Fontamara Segunda Edición. Capítulos 1 y 2
  - Zelmanovich, Perla (2007) Conferencia “Apostar al cuidado en la enseñanza” [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/conf\\_mater\\_01072006.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/conf_mater_01072006.pdf)