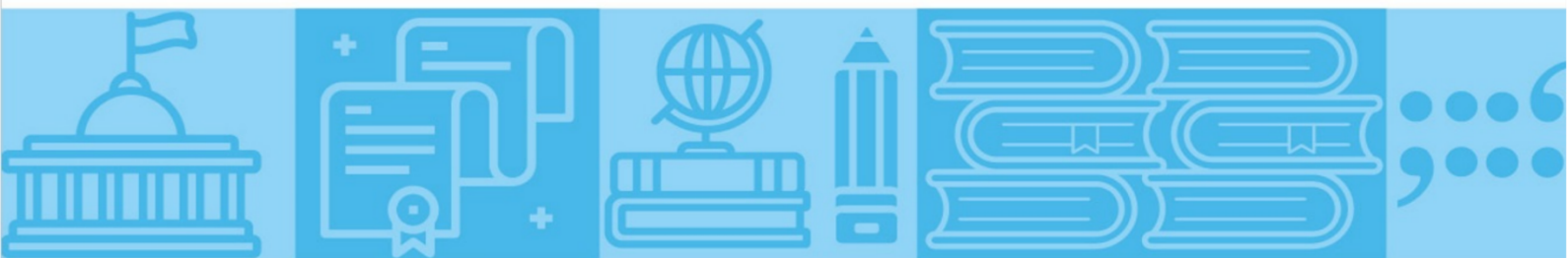


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Primeras Infancias

Módulo 2: **Lenguajes e infancias I**



Índice

Presentación.....	3
Clase 1: El arte como ventanas simbólicas para expandir horizontes en tiempos inciertos	5
Clase 2. El campo del arte en el nivel inicial: Experiencias subjetivas y culturales. Los/as niños/as como autores/as..	22
Clase 3. La mirada en foco: intervenciones docentes en torno a la apreciación en el nivel inicial	50
Clase 4. Arte y celebración cotidiana: cuerpo, espacio, comunidad	8

Las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial

Presentación

Esta propuesta aspira a construir una comunidad colaborativa de docentes de nivel inicial dispuestas/os a compartir y actualizar saberes y experiencias para fortalecer las prácticas en las instituciones destinadas a la educación y atención de niños/as pequeños/as, poniendo en valor el rol de las artes en la educación

Es un derecho de los colectivos docentes participar de espacios formativos sostenidos en los cuales encontrar oportunidad de visitar las prácticas para socializarlas, analizarlas críticamente, revalidarlas y / o transformarlas.

Partimos de un enfoque constructivo y crítico que vincula estrechamente el diseño de propuestas para llevar a cabo en el nivel inicial con el sostenimiento de procesos en los cuales los tres ejes de la enseñanza del arte –la producción, la apreciación y la contextualización– se vayan articulando, desafiando y expandiendo al generar experiencias significativas sostenidas. Se impulsa así, que criterios estéticos estrechamente vinculados a lo ético y a lo político nutran una mirada integral sobre la tarea pedagógica que nos convoca.

Como todo espacio formativo, se propone generar una interrupción en la vorágine cotidiana para que el trabajo de apropiación de contenidos afecte la subjetividad, movilice sentidos, motorice dudas, pero también convicciones. Por ello, proponemos volver a mirar, volver a pensar el ofrecimiento de abrigo simbólico que llevamos a cabo en la tarea pedagógica en los jardines en el que se anudan el cuidar y el educar en un proceso articulado.

La afirmación de Masschelein, J. y Marteen, S. puede resultar interesante y pertinente como fundamento de la propuesta que recorreremos: *“La escuela no solo supone un estar al servicio o cuidado de los estudiantes (de sus intereses, de su futuro) sino también al cuidado de algo del mundo, entendemos que es responsabilidad de la escuela y de los docentes presentar algo que pueda sacar a la escuela a los estudiantes de “su” mundo de vida (de lo contrario un docente se reduciría a una suerte de entrenador) y exponerlos a lo que podríamos llamar un “mundo común”. Pero para poder hacer esto, (...) el docente no puede hacer solamente referencia a ese mundo (común) sino que tiene*

*que desarrollar alguna relación (incluso apego) con el mundo de la vida de los estudiantes.
(Masschelein, J. y Marteen, S. en Dussel, I. p.152)*

Retomamos aquí la noción de cuidado impregnando las escenas pedagógicas. Pero no aquella idea del cuidado asistencialista que hemos buscado superar, sino una idea profunda con sentido pedagógico.

Proponemos construir aquí foros participativos en los que, desde las distintas geografías de nuestra patria pongamos en común legados, prácticas, búsquedas para llevar a cabo de modo fehaciente el derecho de nuestros/as niños/as al goce de experiencias estéticas y a la apropiación de legados culturales, especialmente, en este caso, vinculados al campo de las artes. La propuesta es tejer con los múltiples tonos de nuestros suelos y nuestros cielos una red de sostén para las infancias. Las urgencias de este tiempo lo requieren tanto por la responsabilidad en el sostenimiento de sus derechos que nos corresponden como adultos/as, como también como gesto de reciprocidad, de gratitud por la energía que aportan cotidianamente a la vida en comunidad. Nos interesa subrayar esta consideración dado que ayuda a pensar el vínculo intergeneracional con los/as niños/as no solo en términos de su fragilidad, sino en términos de su potencia; el corrimiento de perspectivas adultocéntricas nos invita a poner en consideración el fuerte aporte que ellos/as derraman en la trama social. Desde ese reconocimiento es justo y necesario retribuirles condiciones para enriquecer sus mundos.

Módulo 2: Lenguajes e infancias I

Clase 1: El arte como ventanas simbólicas para expandir horizontes en tiempos inciertos

Dibujaba ventanas en todas

partes. En los muros

demasiado altos, en los

muros demasiado bajos,

en las paredes obtusas, en los

rincones, en el aire y hasta

en los techos.

Dibujaba ventanas como si dibujara pájaros.

fragmento de “Dibujaba ventanas por todas partes” de Roberto Juarroz

en Duodécima poesía vertical

Introducción

Qué gusto inaugurar un espacio de encuentro e intercambio que nos permita tramar lazos entre docentes dedicados/as a la primera infancia desde distintos puntos de nuestro país. Urbes, llanuras, montañas, islas, estepas, múltiples paisajes que los/as albergan y desde los cuales podremos socializar y fortalecer nuestras prácticas, recorriendo algunos tópicos que nos permitan considerar las condiciones para activar procesos de producción y apreciación destinados a niñas y niños pequeños en pos de construir experiencias estéticas significativas y desafiantes.

Desde una mirada ingenua y pronta, podría pensarse que las vivencias vinculadas al campo del arte son un exceso prescindible. En tiempos tan arduos como los que vivimos parecen ser otras las necesidades inmediatas y urgentes. Sin embargo, la aridez de lo real sólo es tolerada por subjetividades que cuentan con un reservorio simbólico que les permita fortalecerse, esa reserva se nutre de contenidos culturales que aportan abrigo. Dicho universo de experiencias oficia también como un sustrato fértil para ser recreado y reconstruido en juegos, dibujos, pinturas, dramatizaciones, danzas, narrativas en las que se despliegan múltiples oportunidades para asumir la posición de autoras/es, protagonistas incorporando saberes y desplegando una impronta personal, una poética que trastoque lo instituido. Y si bien el foco de nuestra atención es cómo promover estas

ventanas simbólicas teniendo a las/os niñas/os como destinatarios, valen las consideraciones expresadas para cualquier edad. Las y los invitamos a iniciar este recorrido...

Experiencias, vínculos, legados en la cotidianeidad de la educación inicial

¿Cuántas escenas podríamos compartir en las cuales niños y niñas toman contacto y despliegan su impronta a través de diversos lenguajes en espacios educativos? Se exponen a continuación algunas imágenes en las que se los ve vinculándose con artistas y sus obras. A esto se suman aquellas posibilidades que se abren cuando los/as niños y niñas salen a visitar museos, talleres, espacios de exposición, arte público –como monumentos o esculturas, teatros, etcétera–, esto también se replica en contextos donde la invitación puede ser volver a mirar y recrear las imágenes, los sonidos, los movimientos, las narrativas propias de sus paisajes cotidianos desde una intencionalidad ligada a lo sensible, a lo poético. Diversas son las opciones para promover experiencias estéticas a través de los distintos lenguajes generando ocasiones para producir y apreciar, atendiendo, sin banalizaciones de ninguna índole, a la potencia que puede generarse en los procesos de apropiación por parte de niñas y niños pequeños/os.





1. FOTO 1. Invitación a un titiritero en tiempos de bimodalidad (encuentro presencial Y virtual con el títere: La liebre)
2. FOTO 2: Invitación a la escritora y a la ilustradora del libro “El plan”
3. FOTO 3: Concierto de primavera. Se convocó a las familias que tocaban instrumentos a participar de este evento coordinado por la profesora de música para los/as niños/as de todo el Jardín.
4. FOTO 4: Presentación de una obra de teatro en el Jardín.
5. FOTO 5: Invitación a un papá ejecutor de arpa para un proyecto de radio de la sala.

¿Qué propuesta significativa en la que se vincule a las/os niñas/os con el campo de las artes en los ámbitos de trabajo con la primera infancia, podría sumar a esta galería?

De esta multiplicidad de experiencias queremos destacar tres núcleos significativos que proponemos continuar fortaleciendo:

- construir y sostener el vínculo interpersonal de y con el grupo;

- expandir las experiencias culturales de las/os niñas/os tanto desde lo individual como desde lo colectivo promoviendo la apreciación y participación activa en ellas;
- brindar ocasiones para la expresión y la producción a través de diversos lenguajes.

Ahora bien, ¿cuál es el aporte del arte a las subjetividades, cuál es el sentido de estas experiencias? Apelamos a una voz reconocida que pone de **relieve el derecho de todas y todos al imaginario y a la belleza**.



Les proponemos atender a la noción de **transmisión cultural** a la que hace referencia la antropóloga francesa Michele Petit en el siguiente fragmento de una conferencia denominada “El arte y la literatura. Componentes clave para habitar el mundo”. Realizó este planteo o en el marco de las Jornadas sobre Derechos Humanos y Migraciones (2018). Este video puede también dar anclaje a la lectura que les proponemos como bibliografía de la presente clase.



Enlace: <https://youtu.be/fe4bMLheqow?t=366>

Visualizar desde el minuto 6:06 hasta el 12:45.

Ahora bien, ¿cómo asumimos este derecho tan relevante en los espacios educativos? Sabemos que las artes pueden situarse en desventaja si se ponen en juego consideraciones instrumentales que privilegien aquello que pueda ser medido a través de pruebas y estándares. Es probable que, desde el sentido común se ponderen aprendizajes de las áreas de matemática y/o prácticas del lenguaje,

sin embargo, reivindicamos aquí la relevancia de las experiencias estéticas y de los mundos de ficción como un reservorio imprescindible que posibilita a cada quien expandir su espacio imaginario y de esta forma encontrar un lugar propio para habitar. No es fácil medir estas adquisiciones que, sin embargo, son irremplazables

Abrir una brecha para que cada una/o explore y despliegue posibilidades en un marco compartido es el desafío. Tal como sucedió en tiempo de excepciones, es necesario hacer saber a cada niño/a que su aporte particular es esperado y necesario. La diversificación de estrategias de comunicación y la singularización de las interlocuciones configuran un gesto de valor en tiempo de presencialidad.

¿Cuáles son las decisiones y criterios para construir situaciones pedagógicas habilitantes para la promoción de la autoría individual y colectiva?

Cabe señalar que hay entre las artes y las/os niñas/os una sinergia particular. Es que en la pequeñez de sus cuerpos, en sus modos de ir conquistando y apropiándose del bagaje cultural de su territorio vital, en los modos de interpelarnos con sonidos, miradas, movimientos, en sus preguntas sobre su entorno social y natural, en las relaciones originales con las que construyen sus verbalizaciones, en las hipótesis que aventuran para explicar los sucesos, en los universos lúdicos que diseñan a nuestro alrededor, de múltiples modos difunden en lo cotidiano ocasiones para el detenimiento, para la interrupción, dislocando el orden “serio” impuesto por la lógica ordinaria. Esa impronta merece cobrar visibilidad, las relaciones sociales que se nutren con la energía vivificante de las infancias impulsan la producción de horizontes sociales más solidarios. Los espacios educativos tienen la posibilidad de difundir el valor de estas huellas que tienen tanto valor personal como colectivo. Profundizaremos en este aspecto en la clase 4, pero nos interesa señalar la responsabilidad en este sentido de quienes asumen el trabajo sistemático con las/os pequeñas/os.

No buscamos romantizar el vínculo con los/as niños/as, sus interpelaciones también inquietan, movilizan, desafían. En situaciones de crisis social, la tensión subjetiva que se despliega en los ámbitos primarios puede exponer a quienes tienen menor poder (mujeres – niños/as) a “cataratas emocionales” (Hochschild, 2008) que corren el riesgo de desplazarse en la red vincular de un modo intempestivo. En este sentido, también se pondera el valor de las escuelas como un espacio a través del cual los/as niños/as hacen su arribo a un espacio público, donde pueden construir nuevos vínculos, fortalecer su autonomía en el marco de la construcción de experiencias de aprendizajes de contenidos culturales significativos y dejar huellas en el mundo.

Tenemos la certeza hoy, luego de todo lo transitado, que resulta ineludible sostener la responsabilidad de los jardines como espacios sociales que alojen las subjetividades infantiles y las inciten a trascender sus mundos de partida a través de diversificadas experiencias de conocimiento. Las experiencias estéticas – expresivas y lúdicas tienen un papel central dado que impulsan la recreación de lo dado, su transformación, con costos atemperados ya que no afectan lo real de modo inmediato, pero en ese proceso vigorizan las posibilidades de los sujetos para construir sus refugios simbólicos ante las inclemencias del entorno. En estas condiciones, el arte es imprescindible, como dice Petit (2016: 16) en el texto que se incluye en la bibliografía de esta clase “las prácticas artísticas están en estrecha relación con la posibilidad de encontrar un lugar” y por ello la participación en ellas resulta formativa no sólo para los niñas/os que asisten a los espacios de educación inicial sino para cada adulto/a que se vincula con ellas/os.

En estos tiempos complejos es imperioso profundizar la construcción de experiencias pedagógicas potentes para la reconstrucción de lazos sociales en torno al conocimiento del mundo que habitamos. Las artes proveen la posibilidad de habitar lugares personales y colectivos movilizando sensibilidades y pensamientos compartidos.



En un [difundido texto](#) el pedagogo Meirieu hace una propuesta que recuperamos muy sintéticamente pero que consideramos sumamente significativa en el contexto actual:

- Ante el mercado, que muestra el mundo como una tienda de caprichos, invita a mirar el mundo como un cofre de tesoros
- Frente a la propuesta de mostrar una realidad para resignarse, invita a cuestionar
- Ante una sociedad que propone pertenecer a clanes cerrados, impulsa abrirse a la alteridad
- Frente a la propuesta del consumo irrefrenable, afirma que hay que compartir lo inagotable de las obras de arte, el conocimiento, el aprendizaje, la creación y la transmisión

En el marco de este proyecto pedagógico, subrayamos que las artes tienen mucho para aportar a la vida cotidiana de las instituciones educativas. Los múltiples lenguajes que ponen en juego establecen vínculos fluidos con las infancias y sus modos de habitar el mundo.

¿Qué características podemos identificar en las manifestaciones y prácticas artísticas? ¿Y cuál es su valor como campo de conocimientos ante las subjetividades que afrontan estos tiempos críticos?

Nada más complejo que intentar generar una caracterización general para un universo tan heterogéneo, vasto, dinámico y cambiante como es el campo del arte. Esto se debe a que la expansión de este campo se va produciendo a partir de la ruptura con las definiciones y prácticas establecidas previamente. Cada nuevo movimiento, género, manifestación artística si bien se inscribe en ciertos legados previos, también avanza buscando transgredir lo instituido. Sin embargo, aún a riesgo de excepciones u omisiones nos atrevemos a listar algunas características salientes:

- Las manifestaciones, los objetos, las prácticas artísticas participan del campo cultural.
- Son de naturaleza sensitiva, son perceptibles, forma y contenido se funden en ellos.
- En su producción se puso en juego un proceso creativo peculiar aportado por un sujeto individual o colectivo.
- Plasman una intención individual o colectiva mediante una forma que será expuesta y compartida con otros, por lo cual siempre supone un destinatario.
- Expresan un sentido social.
- Sus producciones son los bienes materiales y simbólicos que están disponibles en lo social, pero que se completan al generar una experiencia subjetiva, participativa de la que surgen sentidos que completan la obra.
- A la vez, algunas de dichas manifestaciones son consideradas también como bienes de uso, como toda obra humana que puede devenir en la sociedad en la que vivimos, materia de comercialización y en algunos casos sumamente rentables.
- Los elementos propios del lenguaje o lenguajes involucrados en la obra se combinan de modos peculiares para inaugurar “mundos”, en diferentes formatos, materiales incluso inmateriales –como por ejemplo la luz– algunos perduran hace siglos y otros van cambiando.
- Tiene bajo impacto en la realidad, dado que emerge de una zona de transición entre lo real y lo imaginario y en ello radica justamente su valor.
- Producen rupturas con lo establecido generando “nuevos mundos”. La **ficción** no es la

creación de un mundo opuesto al mundo real, sino el establecimiento de nuevas relaciones

—dice Ranciere—. El acceso a dichos mundos: a bailar una danza, a pintar una tela, a construir un personaje, elaborar un color y combinarlo con otros, implica detener la lógica habitual y permitir que se explye una producción en la que se encuentran implicados procesos combinatorios.

- En cuanto a la vida cotidiana, estos mundos de ficción, en los cuales el impacto está atemperado, resultan una especie de exceso; “no sirven para nada” en términos de una perspectiva utilitarista, pero sin embargo resultan refugios imprescindibles para la vida humana.
- Hay en el campo del arte, una memoria de la especie a la que se puede acudir como testimonio del tiempo histórico y hace tolerable la imposible experiencia de lo sublime en lo real. (Grüner, 2001)



En este video podemos recuperar las definiciones que realiza este prolífico artista visual sobre el campo del arte. Las/os invitamos a observarlo y atender los vínculos que plantea con lo que se viene explicitando en la clase

Visita por el Taller del artista argentino Luis Felipe “Yuyo” Noe.

“Yo no creo en la inspiración, creo en el trabajo”.



<https://www.youtube.com/watch?v=K-fAG7pcSqs>

Para indagar más sobre la obra de este artista:

<https://www.luisfelipenoe.com/>

Expresión, arte, juego y lenguajes como derechos de las infancias

Inscribimos esta propuesta en el reconocimiento de una trama de derechos que, teniendo como base el derecho a la educación (art 28 de la Convención), se articula con **el reconocimiento de los derechos de niñas/os** en por lo menos tres dimensiones complementarias presentes en la **Convención por los derechos del niño**: que desarrollaremos brevemente

- 1-al despliegue de su **expresión personal** en el entorno social;
- 2- al acceso y participación de los bienes culturales y en este caso subrayamos su **derecho al arte desde la cuna;**
- 3- **y también se vincula con el derecho a jugar.**

Los procesos educativos intencionados que ofrecemos desde las instituciones escolares destinadas a la primera infancia tienen la responsabilidad de garantizarles estas oportunidades considerando su específico modo de aprender y aprehender.

1-El derecho a la libertad de expresión remite a una libertad individual básica que se vincula a la posibilidad que tiene cada sujeto de exponer públicamente sus ideas, sus opiniones. En el caso de los/as niños/as la construcción de sus miradas sobre el mundo, requiere como condición la adquisición de ciertas herramientas culturales que posibiliten dejar esas huellas en el espacio social. La apropiación progresiva de lenguajes, en tanto sistemas simbólicos, irá articulando procesos orgánicos y culturales en los cuales las posibilidades kinésicas, sonoras, visuales, táctiles irán organizándose progresivamente en función de cierta intencionalidad en el marco de vínculos intersubjetivos que actúan como sostén y condición de posibilidad. Desde los jardines asumimos el desarrollo de procesos educativos sostenidos, y sistemáticos para enseñar a crear, ofreciendo oportunidades para recrear legados y exponer lo propio en el espacio social, expresarse nutriendo y nutriéndose en el marco de interacciones colaborativas.

Un recaudo aquí es no confundir el respeto a la libertad de expresión de los/as niños/as con postulados expresivistas que consideran que toda intervención docente corrompe la “esencia sagrada de la infancia” interrumpiendo su expresividad. No es este el modo en el que lo estamos

planteando. Si bien desarrollaremos este tema en la próxima clase, anticipamos sintéticamente que el compromiso pedagógico y ético es fortalecer la expresión individual, acompañar y respetar las iniciativas de los niños, a la vez que ir tramando esas improntas personales en el registro y consideración de un marco colectivo. Y para ello es relevante tener en cuenta que este proceso se nutre a partir de disponer de legados culturales previos que brindan amparo y posibilitan la recreación. Nadie crea o se expresa inventando desde la nada. “La construcción de mundos tal como la conocemos parte siempre de mundos preexistentes de manera que hacer es, así, rehacer” (Goodman, 1990, p. 24). La libertad expresiva se expande en la medida en que se enriquece la apropiación de los sistemas simbólicos, de lenguajes.

2. El derecho al goce de experiencias estéticas desde la cuna requiere poner a disposición recursos y mediaciones que habiliten el acceso y participación activa en ese universo de símbolos sociales peculiares en los que se producen las manifestaciones estéticas de distinta índole y las que específicamente provienen del campo del arte. La expansión de repertorios implica abrir la puerta para transitar diversos ámbitos (galerías, museos, espacios públicos, anfiteatros, cines, talleres, ateliers, ferias artesanales, etc.), apelar a diversos hacedores (músicos, titiriteros, instrumentistas, bailarines, actores, narradores) y también poder ver sus herramientas, instrumentos, vestuarios, materiales, especialmente seleccionados para llevar a cabo y materializar sus producciones.

Ahora bien, en este caso, el recaudo es que, para generar lo antedicho, será necesario llevar a cabo procesos de selección que tendrán los límites de los criterios y repertorios de cada maestro/a que seleccione. Poder identificar ese límite de lo conocido e intentar no solo expandir el propio repertorio de experiencias en el campo del arte, sino sospechar de ciertas jerarquizaciones por las cuales no se consideran ciertos circuitos o prácticas porque se prejuzgan como aburridas, o poco interesantes o poco pertinentes, es clave. Recordemos que el interés o el goce por lo conocido es un punto de llegada, no un punto de partida. Sostener este recaudo y explorar el campo cultural y sus espacios ya sea como lectores - espectadores e internautas, son modos también de garantizar efectivamente este derecho de los niños y niñas.

Es importante señalar que este es un proceso complejo que involucra no solo la voluntad de los/as docentes sino de la articulación entre políticas educativas y culturales destinadas a las infancias y a sus educadores/as.

3. Y el derecho al juego (como sustantivo que alude a un legado cultural) **y al jugar** (como verbo que alude a la acción concreta de apropiación de ese territorio de la actividad humana), un campo con estrechos vínculos con el campo de las artes justamente por su nulo valor utilitario. Garantizar que accedan a una experiencia integral, tanto a través de las oportunidades para el juego dramático, de los juegos sonoros que participan del campo de la música, los juegos con movimientos, que pueden ligarse al campo de la danza y la expresión corporal los juegos con imágenes que hacen al vínculo con las artes visuales, Jugar tiene valor por sí mismo, es tiempo libre de la presión productiva para dar lugar al goce de la participación en la construcción de un tiempo y un espacio propios del juego (o del arte). Es por esto que estos campos resultan protectores y subjetivantes. Escuchamos un cuento, vemos una película o una obra de títeres o de teatro, o bailamos y cantamos una canción simplemente por hacerlo, para poner en acto nuestra energía creadora, para detenernos en ese mundo que excede y expande el mundo real y condensa sentidos. Que cada niño/a cuente con herramientas y repertorios para construir esas escenas, es ofrecer llaves de acceso a universos que nutren la vida.

En torno a la relación arte y juego, un recaudo ante los vínculos estrechos que podemos identificar entre ambos campos es homologarlos. En ambos casos se produce la fundación de mundos imaginarios, y el acceso a tiempos y espacios con reglas propias; sin embargo, en el campo del juego solo requiere la participación de los jugadores con ese acuerdo social tácito alcanza para que el juego suceda. El arte se completa con la participación del espectador, se abre a la mirada de un tercero/a –que puede en manifestaciones del arte contemporáneo, también ser concebido como un jugador–.

Una mirada crítica sobre la dinámica cultural actual, los jardines como interrupción

Ya afirmamos que el arte es un campo de conocimientos con reglas particulares, las obras condensan significados y al detenernos en ellas es posible pensar lo impensado y construir una aproximación sensible, poética al mundo. Ahora bien, el mundo que vivimos nos plantea múltiples preocupaciones ¿Es el arte un modo de huir de ellas o también brinda ocasiones para aproximarnos a ellas desde otras perspectivas? Compartimos aquí una breve selección de imágenes de dos artistas que en sus producciones abordan su mirada sobre las problemáticas de la sociedad contemporánea plasmando las ideas a través del lenguaje visual: la ilustración en el caso del polaco **Powel Kowsinsky**

y el fotomontaje del fotógrafo turco **Uğur Gallenkuş**. Ambos, lejos de invitarnos a huir del mundo que habitamos nos llevan a la reflexión, a la construcción de sentidos sobre el mismo, en este caso de un modo distinto a los planteos discursivos

¿Qué caracterización del mundo actual proponen estos autores en estas obras?

Uğur Gallenkuş usó su inventiva para capturar los rostros y los cuerpos de la desigualdad en fotomontajes comparativos que invitan a reflexionar



Pawel Kuczynski

“Algunas personas dicen que son dibujos surrealistas. Pero creo que soy un ilustrador realista de nuestro tiempo ... nuestro tiempo surrealista”.



Se define a la actual situación de nuestras sociedades fragmentadas, desiguales, expuestas desde las imágenes de estos artistas, como parte de la lógica del **capitalismo financiero, semiótico, cultural** ¿Qué significa esta caracterización? Se han inmaterializado los bienes que se ofrecen en el mercado dado que hoy se venden “experiencias” a las que se accede a través de redes digitales –un ejemplo de ellos son los sitios web donde se pueden “elegir” regalos por ciertas sumas de dinero que se presentan como vivencias irremplazables y únicas, como también se pueden disfrutar películas, músicas, deportes. La condición para que no se diluya el bienestar, es la renovación periódica de la suscripción mediante el pago. Y a esta altura sucede que la posibilidad o imposibilidad de acceder a dichas redes inmateriales inciden en la calidad de vida de las poblaciones. Pensemos en la relevancia del acceso a internet durante la pandemia y sus efectos diferenciales en los procesos educativos en un u otro caso. Estas transformaciones subjetivas y sociales por vía del consumo, necesariamente afectan la dinámica cultural de la que participan el arte y la educación.

En sentido coincidente, la autora brasileña Suely Rolnik (2006) reafirma, que la dinámica de este tiempo está dada por la disputa entre mundos, el que presentan las publicidades para activar el deseo que promete paraísos de consumo generando subjetividades masificadas, y los mundos que se construyen desde el arte y la educación, que fortalecen subjetividades singularizantes, capaces de gestar escenas alternativas. El mercado distribuye desde una lógica que tiende a omitir el sentido éticocomunitario. El consumo parece devolver cierta satisfacción y reestablecer cierto bienestar, efímero por cierto. El rol de las industrias culturales colonizando la vida es relevante en el planteo de la autora, quien impulsa la recuperación de esa energía vital cooptada por el sistema a través de la participación colectiva en la creación de “mundos” como resistencia y reapropiación de la posibilidad de crear. Vamos a subrayar aquí esta idea de creación de mundos como universos que nutren las subjetividades y la relevancia de los espacios educativos para interrumpir la superficialidad homogeneizante del mercado y promover experiencias comunes, para todas/os pero a la vez singulares que dejen huellas.

Alentamos que, como docentes asumamos con criticidad la tarea, considerando que esta dinámica cultural nos atraviesa y que las miradas lúcidas y conscientes serán relevantes al incidir en el sentido de las propuestas en este campo. Como veremos en la próxima clase, el arte en las instituciones de primera infancia, hace a un proyecto ético político profundo en el cual es necesario asumir posición. Como referencia de ello incluimos un anexo con varias experiencias desarrolladas en tiempos de pandemia, que dan cuenta del valor con el que, desde los espacios educativos destinados a la primera infancia, se asumió dicho compromiso. Nos interesa destacar el valor exploratorio de propuestas gestadas al calor de una fuerte intencionalidad pedagógica en condiciones diferentes a las habituales.

A modo de cierre

Esta clase pretendió abrir el módulo explicitando el valor diferencial que el arte porta como campo de conocimiento. Afirmamos que, si bien se puede acusar al arte de inútil, dado que no modifica sustantivamente lo real, justamente desde dicha distancia habilita ventanas simbólicas imprescindibles. Así establecimos la pertinencia y oportunidad que brindan las experiencias estéticas en los primeros años en los espacios educativos. La apropiación de lenguajes, la autoría de niños y niñas abre oportunidades para el fortalecimiento subjetivo a la vez que nutre la savia de lo social, al hacer visibles procesos imaginarios y promover el disfrute y el pensamiento. La

construcción de mundos imaginarios por parte de niños y niñas es el horizonte que esperamos impulse el abordaje de este campo en los jardines.

Una trama de derechos es reconocida y sustentada a través de propuestas que en cada caso se van diseñando al calor de la peculiaridad de cada contexto. Nos aventuramos a una caracterización amplia de los objetos y manifestaciones artísticas, y enfatizamos la relevancia de los procesos de transmisión cultural como impulso de los procesos expresivos. La implicación entonces de las/os docentes en esa mediación es imprescindible, lo cual convoca a su participación en este universo de experiencias.

Sabemos que se concentraron en el desarrollo de esta clase, múltiples nociones y propuestas, se buscó dar una panorámica y un horizonte de sentido amplio, que se irá desplegando con mayor especificidad en los próximos encuentros.

Nos seguimos leyendo

Algunas experiencias de arte en jardines en tiempos pandémicos

Relatos que viajan. De puño y letra.

Entre Viajes y experiencias. Relatos de la tarea docente en jardines de infantes. Escrituras en cuarentena, septiembre de 2021.

Dirección Provincial de Educación Inicial BA

La brujita

En la “aventura del Jardín a distancia” esta docente de Trenque Lauquen propone a través de un títere generar un intercambio para sostener el vínculo con sus alumnos. Envía un video de presentación y a partir de la repercusión generada en los/as niños/as y familias propone una interesante secuencia de actividades en torno a este personaje, como enviar fotos del títere en diferentes partes de Trenque Lauquen e invita a descubrir dónde estaba. Para ampliar pueden escuchar el relato disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=UXsel025FuQ&t=274s>

(Minuto 8:05 a 11:58)

III Jornadas Nacionales INFoD “Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica” realizadas el 19 y 20 de noviembre de 2020.

Un Pueblo en Bicicleta

“Con huellas de bicicleta habitando nuestro pueblo con el arte” es un proyecto que invita a realizar una experiencia educativa familiar, un circuito pensado para conocer, conectar y descubrir algunas expresiones artísticas de Hersilia, Santa Fé, en el marco de su Aniversario e intentando descubrir otros modos de celebrar y compartir. La escuela y los/as docentes como “bastión, utopía, mapa y celebración”, disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=mTtFZ2ZTuAI>

OMEF. 14 Encuentro internacional de educación infantil, 2021

Modos de ser y hacer escuela

Sobre la creación de tramas simbólicas para alojar a las infancias, propuestas con en las que están presentes lenguajes artísticos y que desafían la estructura habitual del Jardín en cuanto al espacio y a las dinámicas grupales.

Experiencia llevada a cabo en el Jardín de infantes de Educación Popular Arco Iris en San Carlos de Bariloche.

<https://www.youtube.com/watch?v=N1TrtGBfg5E>

(Minuto 51.12 a 1:08:55)

Bibliografía

Petit, M. (2016). Prólogo en Leer el mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Petit-LEL.pdf>

Bibliografía de referencia

Dussel, I. (2018). “La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos”. En Larrosa Bondia, J. (editor). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

Masschelein, Larrosa y Dussel (2020). El oficio docente y la escuela por venir. ISEP, Ministerio de Educación Córdoba, Conversatorio virtual disponible en: <https://youtu.be/LeBAyoKxFaY>

Goodman, N. (1990). Maneras de hacer mundos. Madrid: Visor.

Hochschild, A. (2008). La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo. Buenos Aires: Katz editores.

Meirieu, Ph. (2020). La escuela después ¿con la pedagogía de antes?

[http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_ant
es](http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_ant
es)

Rolnik, S. (2006). [Entrevista a Suely Rolnik – lavaca](#) 16 de septiembre de 2006

ONU (2016). Convención sobre los Derechos del Niño. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y
Pluralismo Cultural.

Zelmanovich, P. (2005). Arte y parte en la enseñanza. Buenos Aires, El Monitor N 4. Ministerio de
Educación de la Nación. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo
/educacioninicial/capacitacion/acciones/documentos/1fzelamnovichperla.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo
/educacioninicial/capacitacion/acciones/documentos/1fzelamnovichperla.pdf)

Créditos

Autora: Claudia Loyola

La escritura de este curso/módulo contó con la estrecha colaboración de la Prof. Natalia Sgandurra.

Cómo citar este texto:

Loyola, C. (2022). Clase Nro. 1: El arte como ventanas simbólicas para expandir horizontes en tiempos
inciertos. Módulo: Lenguajes e infancias I: Las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la
educación inicial. Actualización académica en Primeras infancias. Buenos Aires: Ministerio de
Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 2: Lenguajes e infancias I

Clase 2. El campo del arte en el nivel inicial: Experiencias subjetivas y culturales. Los/as niños/as como autores/as

*"... ¿Quién me dará la respuesta jamás
usada? alguna palabra que me
ampare del viento, alguna verdad
pequeña en que sentarme
Y desde la cual
vivirme, alguna frase
solamente mía Que yo
abrace cada noche,
En la que me reconozca, en la que me
exista".*

Alejandra Pizarnik

Introducción

¡Bienvenidos/as a esta segunda clase! En ella nos proponemos recorrer supuestos y perspectivas sobre el campo de las artes que se hallan presentes en las prácticas de enseñanza en el nivel inicial y abordar fundamentos y criterios que se ligan a las propuestas que se llevan a cabo en la sala desde un enfoque constructivo.

Apostamos al arte como un campo de conocimientos peculiares, un campo de acción, circulación y difusión de producciones humanas en las cuales forma y contenidos se amalgaman y se completan con la participación de los/as espectadores/as. Desde estas producciones es posible la inmersión en “universos” que se ofrecen a la percepción, interrumpiendo la experiencia cotidiana y amplificando la posibilidad de los sujetos para habitar el mundo. Crear, ser autores de esos universos, participar activamente apropiándose de dichos lenguajes progresivamente es el horizonte de trabajo. Hay un núcleo potente de experiencias que pueden fortalecer las subjetividades infantiles y la trama colectiva, no solo entre las/os niñas/os, sino también con la comunidad.

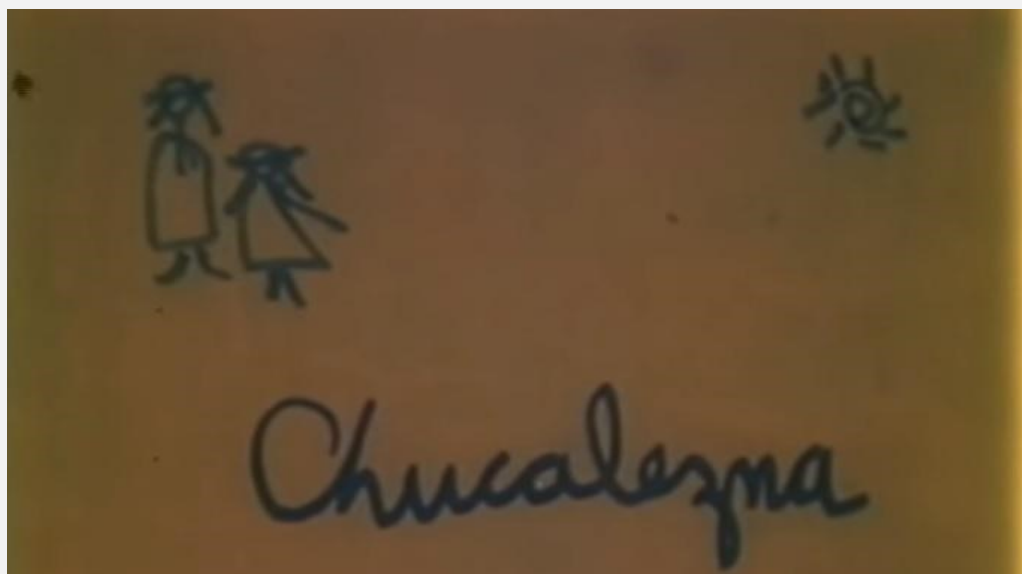
Modelar, dibujar, pintar, crear una historia, bailar, dar vida a objetos que se transforman en personajes que respiran, miran y actúan en un retablo; intervenir un espacio incorporando formas

y texturas que lo transforman; producir una imagen gráfica en una pared que antes estaba blanca, explorar grupalmente ritmos con objetos sonoros, combinar cuerpos en movimientos a partir de melodías son algunos ejemplos de experiencias mediante las cuales los/as niños/as pueden dejar su huella.

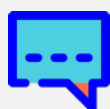
Observando obras de arte ellos/as pueden ver, por ejemplo, cómo es posible representar un rostro de múltiples formas, con diversidad de materiales o cómo un cielo puede deliberadamente pintarse de rojo y un árbol de violeta, de qué modo en una narrativa pueden aparecer seres extraños que no se corresponden con lo esperable o conocido, cómo una melodía va ofreciendo un recorrido plagado de matices a través de los sonidos o cómo en una danza los cuerpos despliegan formas en el espacio. Esto es lo que puede aportar el arte a nuestra vida, la posibilidad de trastocar el orden dado, la posibilidad de encontrar tesoros allí donde nuestra percepción se detiene. Estos legados que resuenan en las subjetividades habilitan el enriquecimiento expresivo a la vez que proveen referencias. Producciones, artistas, manifestaciones diversas que se empiezan a reconocer como más cercanas, como habitantes de la propia vida cuando se pueden establecer lazos, porque esos “mundos”, que tal vez resultaban hasta ahora invisibles, algo parecen empezar a susurrarnos, los empezamos a ver más próximos a las propias búsquedas, a las propias intenciones. En esos casos se produce la filiación, la relación entre las propias inquietudes, acciones, huellas con las marcas de otros/as que repentinamente descubrimos cercanos/as.

Recuperar y Reconocer - Diversificar y expandir

Retomando aquí lo que venimos planteando y lo expuesto también en la clase 1 sobre el sentido del espacio público escolar como el ámbito para la producción de lo común, los y las invitamos a mirar un documental emblemático cuyo realizador es uno de los mayores referentes del documentalismo en Argentina, Jorge Prelorán.



[Documental. "Chucalezna" \(1968\) realizado por Jorge Prelorán.](#)



COMENTARIOS SOBRE ESTE DOCUMENTAL

Luego de ver el documental volvemos a señalar el tiempo transcurrido desde su filmación (1968) hasta al presente y que lo tomamos como disparador por su valor testimonial, estético y poético, más allá de que remite a una experiencia de nivel primario, en una escuela rural de la Pcia. de Jujuy.

En rondas de intercambio sobre este documental, de las que hemos participado, han surgido comentarios como los que siguen:

- “que admirable la capacidad creadora que pueden expresar las/os niñas/os” (como si sacaran “afuera” algo que tienen previamente “adentro”)*
- “qué enorme creatividad que tienen” (como si la creatividad viniera dada previamente)*
- “en sus pinturas se expresan libremente” (sin ver las condiciones intencionadas planteadas previamente por un adulto que promueve dicha producción)*
- “dibujan y pintan las imágenes de su entorno” (como si sólo imitaran lo que ven”)*

- *“mediante la pintura superan las limitaciones materiales y “sacan afuera” su riqueza interior” (como si la posibilidad expresiva estuviera exenta de ciertas condiciones materiales que también influyen en este caso en la producción de imágenes)*
- *“las imágenes que hacen son pura emoción” (como si las actividades vinculadas al arte no tuvieran contenidos cognitivos junto a los sensibles o emotivos)*
- *“esos trazos que hacen con el pincel les mejora la motricidad fina para luego escribir mejor” (como si las producciones artísticas siempre tienen que dar cuenta de dejar rédito para las “verdaderas” actividades escolares”*

Y si bien los comentarios entre paréntesis pueden parecer poco receptivos/os a estas manifestaciones genuinas, es necesario decir que estamos intencionadamente tensionándolas. Nos interesa dar cuenta de ideas muy arraigadas en el modo de concebir las producciones artísticas en general y las producciones vinculadas al arte de las/os niñas/os en particular, y porque respetuosamente las/os impulsamos a revisarlas críticamente. Volveremos a ellas sobre el final de esta clase, para poder identificar estos supuestos que se deslizan del foco en el cual queremos poner el aporte del arte a la vida de estos niñas/os, en términos de la posibilidad de recrear legados, construir ficciones y reinventar con la propia impronta singular o colectiva aquello a lo que podemos acceder desde múltiples vías.

En este caso, particularmente las/os niñas/os parece evidente que no es la primera vez que transitan esta experiencia. Si bien no están en primer plano, las mediaciones docentes previas a la escena de la pintura pueden suponerse claramente en el marco de un proyecto sostenido. Estas producciones no emergen espontáneamente en un día, hay un proceso de apropiación del lenguaje visual que fue acompañado. Tienen a su disposición materiales pertinentes, cuidados, generosos (hojas grandes, variedad de colores, pinceles adecuados, etc), tienen incorporados trazos que seguramente tuvieron la posibilidad de llevar a cabo en otras oportunidades, además de que algunas de las pinturas recuperan como temática, una leyenda de la zona, que es narrada en off por la maestra. No está demás remarcar que también la escuela provee un entorno social interesante entre pares donde generar conversaciones, opiniones, justificaciones sobre la producción propia y de las/os otras/os que muchas veces no existe en otras situaciones cotidianas.

Lo que nos interesa subrayar aquí, es que toda la belleza de las producciones de estas/os niñas/os tiene algunas condiciones tal vez un tanto invisibilizadas, pero que actúan realzando esa estética que admiramos en el documental. Y no es que estemos poniendo énfasis en la producción final como un resultado a aspirar, buscamos poner en valor la apuesta intencionada que late debajo de la experiencia, la apuesta a las/os niñas/os como autoras/es y a la creatividad como algo que se educa generando sostenidamente oportunidades y desafíos para que se expanda. Es un proceso necesariamente interactivo y sostenido que va ensanchando la libertad expresiva en su devenir, no como punto de partida.

Les proponemos ligar las reflexiones construidas a partir del video con los desafíos del presente. En este sentido podríamos sintetizar en **dos, los “movimientos posibilitadores”** que de modo articulado potencian las autorías de los/as niños/as:

- **Reconocer el bagaje de experiencias culturales –y específicamente aquellas que aluden al campo del arte–** adquiridas por ellos/as en su territorio vital y que podemos recuperar y compartir en el espacio del jardín. ¿Cuáles son las canciones, relatos, imágenes, danzas, personajes, instrumentos musicales, que forman parte de sus entornos que podemos legitimar y circular en las salas?
- **Decidir cuáles son las experiencias y condiciones que se van a proponer para expandir y diversificar** lo que los /as niños/as traen como bagaje, ¿qué experiencias puede proveerles el jardín como oportunidades en las cuales pueden dialogar, pero también expandir, con lo que ya traen de sus entornos?

Aquí se pone en juego un criterio que hemos mencionado en la primera clase y que está vinculado a la **selección y jerarquización** de aquellos bienes artísticos-culturales pertinentes y valiosos para entrar en las salas. La perspectiva es ofrecer oportunidades para que los/as niños/as participen como agentes culturales activos de un campo con múltiples circuitos, con diversificadas manifestaciones.

Toda propuesta de enseñanza considerará más explícita o menos explícitamente estas operaciones; ahora bien, en la instancia de la planificación se espera que sostenga **criterios de continuidad y**

secuencia para desplegar intencionalmente una concatenación de actividades más que propuestas incidentales y desagregadas.

Analicemos entonces cada uno de ellos:

La **continuidad** se refiere a otorgar oportunidades frecuentes para el desarrollo de las habilidades y conocimientos. Por ello es preciso no extender el intervalo entre las actividades para mantener el interés y además recuperar lo incorporado en las ocasiones previas.

La **noción de secuencia**, remite 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.

Veamos un 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 en complejidad al tiempo que va consolidando lo previo.

Ahora bien, será preciso 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.

Por otra parte, también resulta interesante la posibilidad de articular, combinar lenguajes que puedan promover la construcción de experiencias integrales acorde a la modalidad de conocer que despliegan los/as niños/as.

Un ejemplo podría ayudarnos a comprender esto. Si trabajamos la observación de las formas de los árboles como experiencia de apreciación previa al dibujo o a su representación escultórica, el trabajo corporal puede ser un aliado para que el cuerpo entre en la escena perceptiva desde la acción, para luego volver sobre la representación bi o tridimensional. La canción del Jacarandá de María Elena Walsh podría ser el disparador para la creación de intervenciones poéticas en los árboles del jardín y así hilar una experiencia, que recuperando contenidos diversos y estableciendo un detenimiento en el trabajo con los/as niños/as en instancias de producción y apreciación en diversos lenguajes deje plasmadas sus huellas en el espacio.

Un recaudo a tener en cuenta es que estas categorías, que buscan enriquecer y orientar las prácticas, necesitan recontextualizarse en cada grupo, para así evitar “protocolizarse” de un modo repetitivo. Se trata de orientaciones para el diseño de itinerarios de enseñanza particulares que cada

maestra/o irá construyendo con inventiva, investigación y pasión. De este modo, se espera que las planificaciones puedan nutrirse de las oportunidades contingentes que emergen en la cotidianidad de la tarea.

Apreciación - Producción - Contextualización

El despliegue cotidiano de los/as niños/as en el espacio va poniendo en acto movimientos, exploraciones sonoras, ritmos, juegos con objetos, producción de imágenes, juegos de palabras, manifestaciones espontáneas que pueden ir desplazándose hacia experiencias que las habiliten y desafíen a través de los aportes de la expresión corporal, la música, los títeres, las artes visuales, la literatura. Todos estos campos del hacer humano hunden sus raíces en aquellos tanteos infantiles mediante los cuales exploran, actúan y conocen el mundo que habitan. Las mediaciones intencionadas para establecer estos puentes requieren maestras/os que puedan realizar una lectura sensible y perspicaz de sus grupos y que apuesten a enriquecer esas manifestaciones incidentales con propuestas intencionadas mediante las cuales se nutre el hacer y el contemplar de los/as pequeños/as. Como hemos afirmado, apostamos a que este universo de experiencias provea una potencia simbólica que “abrigue” las subjetividades infantiles, que les reconozca capacidad para dejar huella, inventiva, y fundamentalmente, que provea las mediaciones necesarias y pertinentes para habilitar y recuperar las producciones autorales de los/as niñas/os tanto en **instancias de producción** como en **instancias de apreciación**. Estos ejes se trabajan y articulan fluidamente en algunas de las experiencias llevadas a cabo con los/las niños/as, en otras es posible profundizar en alguno de ellos.

Ejes del enfoque propuesto: producir - apreciar - contextualizar

Si bien los contenidos específicos de cada lenguaje pueden estructurarse en ejes organizadores, es posible identificar algunos posicionamientos transversales en relación con el campo de los lenguajes artísticos que van más allá del nivel inicial y que han suscitado bastante consenso hasta aquí en distintos niveles educativos. La enseñanza en este campo se preocupa no solo por generar condiciones para incitar a “**producir**”, sino también por enseñar a mirar, “**apreciar**” producciones propias, de pares y también realizadas por artistas o legadas por ser patrimonio comunitario, y el tercer eje se refiere a realizar aportes para “**contextualizar**” que remite a la información que se

pone a disposición para vincular la obra a las condiciones de su producción, al autor, etc. y así enriquecer su abordaje.

Estos **ejes de la enseñanza** que se proponen entonces (**producción - apreciación- contextualización**) se plantean transversalmente a distintos lenguajes. En el nivel inicial se despliegan de modo articulado, relativizando el desarrollo que puede darse a la contextualización en estas edades, ya que construir narraciones interesantes y que mantengan la densidad simbólica para dar cuenta de las decisiones de cierto autor/a o el surgimiento de cierta obra no es siempre posible ni recomendable, dado que puede banalizar el contenido.

A continuación, caracterizamos un poco más ampliamente cada uno de estos ejes:

Producción: refiere al planteo de situaciones concretas de interacción de los/as niños/as con el lenguaje que se trate. Al componer una imagen visual, armar un títere, inventar un cuento, tocar un instrumento los niños y niñas ponen manos a la obra y llevan a cabo acciones, decisiones, elecciones, composiciones que les permiten materializarlas y hacerlas perceptibles ante otros.

En ese camino de acción, se producen negociaciones implícitas entre las propias intenciones y las posibilidades, recursos o materiales con los que se cuenta. 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/as en torno a las formas de representación puestas en juego.



Modelado con plastilinas

Apreciación: refiere a dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico en la construcción de significado que surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y las ideas y sensaciones que se gestan para el receptor. Se trata de un proceso de indagación y profundización de la mirada que no se produce solo a partir de la obra de arte como objeto. Tanto la producción de un par, como el paisaje natural o social, las manifestaciones de arte público, pueden ser motivo de detenimiento, a partir de lo cual se van formando espectadores sensibles y críticos desde muy pequeños/as (profundizaremos sobre este eje en la clase 3).



Narración en Kamishibai

Contextualización: refiere a todo el trabajo de transmisión de información relativa al/los autor/es, al proceso de elaboración de la obra, sus condiciones de producción en determinado momento y espacio histórico y cómo esa obra dialoga eventos, climas, sucesos relevantes que de algún modo se hace presente en ella, condensando la búsqueda expresiva que hace el autor, información que emerge de la historia y de la sociología del arte que podemos aproximar, pero no estamos en condiciones aún de trabajar en profundidad en el nivel.



Mesa de libros de arte

Ahora bien, ¿cuál es el horizonte de sentido que impulsa todo este trabajo con el arte que llevamos a cabo en los espacios educativos? Esta pregunta puede generar múltiples e interesantes argumentos, sin embargo, vamos a privilegiar y subrayar aquello que es peculiar del arte como campo de conocimientos: la promoción de niños/as autores de universos de ficción (de narrativas, de imágenes, de producciones sonoras, y/o corporales) en los que vayan desplegando y profundizando su capacidad imaginativa desde los lenguajes.

requieren interlocutores - docentes también consideradas/os autoras/es de prácticas significativas. Las condiciones institucionales pueden favorecer u obturar esta apuesta ético-política imprescindible en los tiempos que corren y es interesante sumar este tema a la agenda institucional.

Habitar el jardín: trazos, texturas y paisajes con arena

En el recuadro de abajo presentamos una propuesta que se desarrolla a través de distintas actividades que las docentes van diseñando artesanalmente, paso a paso, enlazando procesos. Cierta disponibilidad tecnológica abre algunas opciones en cuanto a la proyección de las imágenes en el espacio. Les proponemos:

- identificar los componentes enunciados

- analizar si en esta propuesta se corrobora una perspectiva que sitúa a los/as niños /as como autores/as y en tal caso en qué instancias se puede o no vislumbrar esa
- ver si la consideran viable (tal vez parcialmente) en sus contextos, y en tal caso, si hay aspectos que rescatar para posibles prácticas.

La exploración de la **arena** como material dúctil y ameno para la manipulación y desarrollo de secuencias con los y las niños/as pequeños es una experiencia que desarrollamos más de una vez en el jardín.

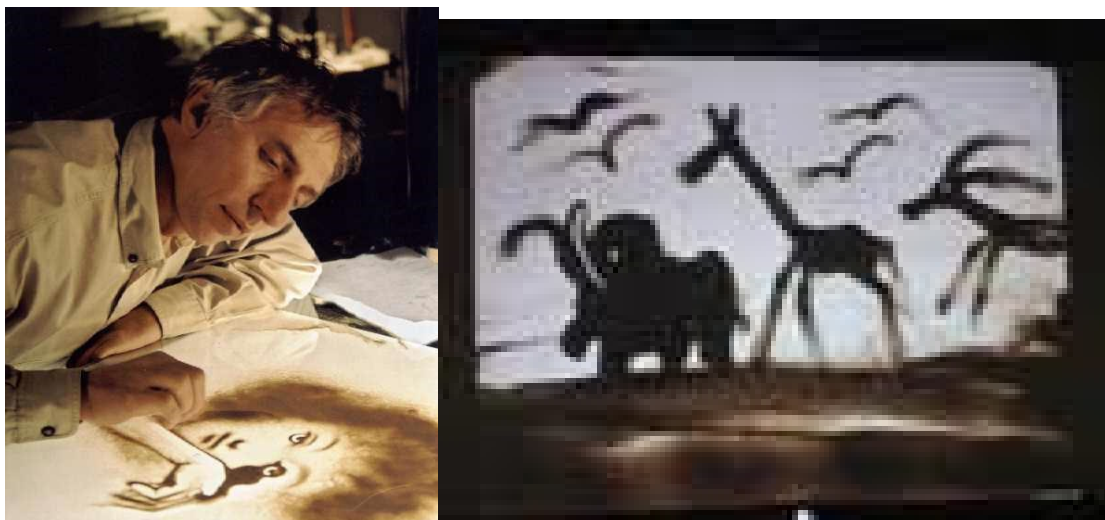
La posibilidad de que muchos/as de ellos/as hayan desarrollado juegos en algún espacio público, ya sea una plaza o en la playa para quienes viven o han tenido la oportunidad de viajar a este paisaje, le otorga a este material continuidad experiencial con territorios conocidos y gozados desde el juego. Esta propuesta se desliza entonces por el sinuoso y fructífero espacio en el que se van sucediendo, articulando, complementando, la exploración, el juego y la producción de imágenes.

La complejidad del tiempo de transición no nos impidió construir una secuencia con este material que pusimos en vínculo con los desarrollos de artistas que elaboran interesantísimas narraciones visuales, a partir de la proyección en pantallas planas de las imágenes que llevan a cabo con arena seca.



En primer lugar, se propuso explorar la materia disponiendo la arena en las mesas, sobre plásticos en el piso. Luego se propuso la misma escena agregando objetos y herramientas. Luego, con arena seca sobre las mesas, se invitó a trazar líneas y dibujar en ese espacio.

Las docentes investigaron sobre diferentes aristas visuales que trabajan con este material y realizaron una selección para compartir con el grupo. Las presentaron a los/as niños/as.



<https://www.youtube.com/watch?v=kxhYyGJot1A>

A partir de una de las obras del artista Ferenc Cako presentadas en el Festival Internacional de Dibujos Animados y Animación de Seúl (SICAF), se desarrolló una novedosa propuesta que incluyó dispositivos como un retroproyector y mesa o caja de luz, trazaron con arena líneas y formas con sus dedos, las mezclaron con las manos y las proyectaron en la pared. Otros/as niños/as con ayuda de un docente tomaron fotos de las imágenes expandidas en el soporte vertical de la pared –que bien podría ser también una pantalla–. Ese pasaje, entre la mirada que aprecia lo que va diseñando de modo concreto, como producto del gesto gráfico que el/la niño/a deja con sus dedos sobre la superficie cubierta de arena para luego ver el mismo diseño ampliado en la pantalla, produce un primer extrañamiento del que, luego de una instancia de investigación, se vinculará directamente a la propia huella.



*Imagen proyectada en la pared de los dibujos realizados con el dedo sobre arena
en retroproyector.*

Así, a través del gesto gráfico que se produce sobre la arena se fue abriendo ese pasaje entre espacios que implica un movimiento sustancial que habilita al juego y a la exploración invitando a experimentar y descubrir otras posibilidades como construir, cavar, hacer pozos, montañas, jugar con moldes, esconder objetos y tesoros.

La secuencia de actividades propuesta buscó repercutir intencionalmente en la posibilidad de los/as niños/as de desplegar su intencionalidad frente a la materia.

De la arena seca, la línea y el plano a la arena húmeda y el modelado en volumen.

De la producción efímera como dibujar sobre la mesa, a plasmar las imágenes para que perduren en el tiempo. Para esto se utilizaron cartones como soporte, retomando la misma consigna grupal que se hizo sobre las mesas y la mesa de luz, incorporando nuevos materiales: soporte de cartón cubierto con adhesivo, cola de pegar o vinílico; y luego se agregaron los colores que el grupo eligió generando nuevas texturas.



Al trabajar con arena húmeda se incorporó el agua como elemento, para enriquecer la propuesta y luego vincularla narrativamente con todo lo que fue sucediendo en las etapas previas. Para ellos, se propuso explorar la sustancia y abordar algunas cuestiones vinculadas al área de ambiente social y natural, como objetos que flotan o se hunden. Realizaron barquitos de papel y pequeñas balsas construidas con una base rectangular de telgopor y papel celofán, para hacer la vela sostenida por palillos de madera (escarbadientes).



A medida que se fue desarrollando la secuencia, las docentes tuvieron en cuenta las ideas y aportes del grupo, identificando una narrativa colectiva que fuera funcionando como un guión articulador de las acciones individuales en un marco colaborativo. La propuesta de un tesoro para esconder se incorporó a la propuesta en acción. Se invitó entonces a que cada uno decida qué tesoro quería esconder y dónde. Pensar pistas y luego decirlas en voz alta para que los demás puedan hallarlas, también podrían decírselas a un adulto para que las escriba o trazar un mapa con recorridos para que sus compañeros puedan encontrarlo.

Durante todo el proceso, se fueron registrando las preguntas, los comentarios y los aportes realizados por el grupo. Recuperando estos registros con ellos/as y leyéndolos en voz alta para todos/as. A partir del recorrido realizado con la arena y el agua surgió la idea de viajar a la playa. Entonces, se les preguntó: “¿Qué necesitamos para armar nuestra propia playa?”.

Se tomó nota de las propuestas de cada niño/a: arena, agua, mar, telas, baldes, palas, olas, toalla, etc. Fueron las ideas que surgieron y que fueron literalmente consideradas para el próximo encuentro en el cual se diseñó el espacio.

Como cierre del proyecto se armó una instalación en la que además de una configuración espacial particular, se incluyó la temática de una narrativa en la cual iniciar un proceso lúdico. Se incluyeron las diferentes propuestas que realizó el grupo, invitando a buscar materiales por el jardín e incorporando los dispositivos propuestos por las docentes al inicio como el retroproyector y la mesa de luz. Una grabación con el sonido del mar envolvía el espacio. Imágenes de la playa proyectadas en una pared y la invitación a jugar y proyectar sus sombras (trabajado en paralelo en instancias virtuales).

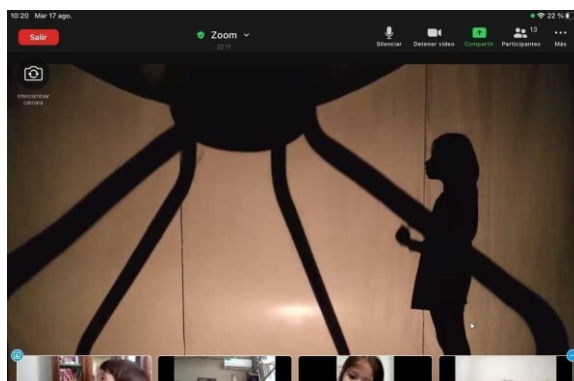


Imagen encuentro virtual sincrónico corto sombras

Este espacio lúdico se armó con los/as niños/as, organizados en pequeños grupos, con el acompañamiento de sus docentes, se pusieron de acuerdo para llevar los materiales y disponerlos en el espacio para luego recorrerlo y jugar con todo el grupo.

Algunos pusieron arena en las palanganas y sobre telas, eligieron objetos del patio como palas, rastrillos y moldes para jugar. Otros quisieron colgar telas y acomodar otras en el piso para zambullirse y nadar. Armaron caminos con los cartones en los que plasmaron sus imágenes de arena. Una vez que todo estuvo listo, los niños/as propusieron viajar en barco, así que en la sala acomodaron las sillas en forma de óvalo y emprendimos el viaje. Al llegar a nuestra playa cada uno fue circulando por las diferentes propuestas y jugando diferentes historias que se fueron construyendo a partir de los relatos anteriores y de las nuevas historias que surgieron en ese contexto.

La dimensión polisensorial de la experiencia propuesta en la presentación del espacio como un ámbito con diferentes texturas, objetos e itinerarios posibles resulta propicia para que los/as niños/as vayan construyendo el recorrido con su cuerpo en juego y otorgando sentidos abiertos y múltiples a dicho recorrido.

En este sentido, es central para atender en esta instancia, que de algún modo se constituye en un punto de llegada de toda una propuesta en la que de modo recurrente reaparecen los materiales, las imágenes producidas, las exploraciones con objetos, las narraciones...



Imágenes instalación: La playa.

Un momento clave en las secuencias didácticas es la situación en la cual la reflexión convoca a recuperar la mirada de los/as niños/as sobre la propuesta con la intención de volver a ella para enriquecerla a partir de sus aportes. Se los/as invita a reconfigurar la idea sumando o quitando materiales y diseñando el espacio lúdico propuesto por ellos/as: La playa. En este caso, una docente fue registrando las propuestas del grupo y recuperándolas. Así fue como cada una de las actividades

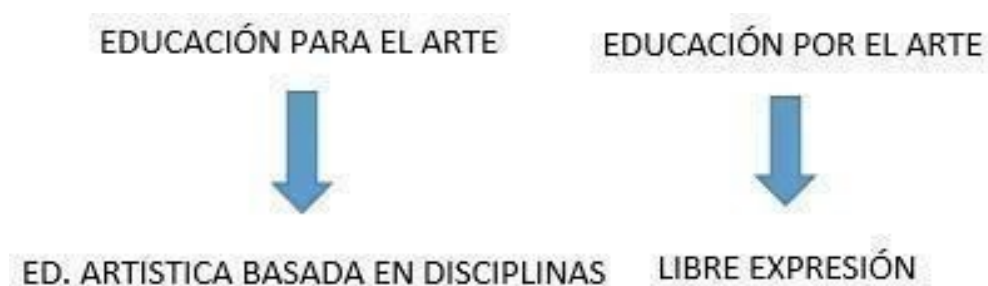
se realizó más de una vez, a medida que fueron apropiándose del proyecto, incorporando los nuevos materiales, elementos y herramientas que se fueron ofreciendo, inventaron historias y personajes que sumaron al juego.

Se leyeron y narraron cuentos, historias y armaron una lista de canciones del mar.

Experiencia realizada en el Jardín del Instituto Vocacional De Arte MJ Labarden.

Enfoques de enseñanza y sus sedimentos en discursos y prácticas

Diversos enfoques se han ido sucediendo en la educación artística. El texto de Andrea Giráldez que se propone como lectura obligatoria, reseña concepciones que pueden constituir coordenadas para identificar en este universo de experiencias pedagógicas. Esos enfoques, van dejando marcas en discursos y en ciertas prácticas e influyen en las decisiones que se toman en relación con la enseñanza.



Luego sucede que en los textos orales y escritos encontramos que “retazos” de discursos diversos se amalgaman al justificar y/o describir ciertas prácticas que se sostienen con convicción y compromiso, pero que es interesante revisar su consistencia interna. El horizonte ético político y la peculiaridad epistemológica de este campo de conocimientos y experiencias puede orientar las decisiones a partir de considerar cuáles son los contenidos que se van a abordar y qué se espera que los/as niños/as logren en el desarrollo de la experiencia.

¿De qué modo se expresan estas concepciones en la cotidianeidad? A continuación, nos detendremos en algunas de ellas a fin de desentrañar sus supuestos, analizar sus sentidos, desnaturalizarlas y reelaborarlas.

¿cuales de estos argumentos resultan familiares? ¿qué posicionamientos subyacen en ellos sobre el trabajo con y desde el arte con las/os niñas/os pequeños?

Nos interesa identificarlos porque hemos corroborado que algunos tienen amplia circulación y desplazan el foco de la dimensión que nos interesa subrayar cuando impulsamos intensificar la presencia del arte en la educación infantil. Y en ese desplazamiento, corremos el riesgo de que se disuelva el sentido que proponemos enfatizar: el arte como una experiencia de conocimiento potente para el enriquecimiento sensible por parte de las/os niñas/os, la promoción y fortalecimiento de su autoría, en la construcción de mundos ficcionales en diversos lenguajes que amplíen sus posibilidades imaginativas y creadoras. Esta cuestión se enriquece a partir de mediaciones docentes para que las niñas y niños participen de interesantes propuestas como espectadores y como hacedores de los mismos.

A continuación, desplegamos entonces, estos supuestos que proponemos mirar críticamente. No para impugnarlos radicalmente y silenciarlos sino para deconstruir sus sentidos y reconsiderar su pertinencia en relación al enfoque propuesto. En cada caso, citamos una verbalización posible que lo expresa para referir claramente a qué aludimos.

El arte como espacio para la “libre expresión”

“el arte es valioso para los niños y niñas dado que permite que se expresen libremente”

Uno de los argumentos que se reiteran al fundamentar la decisión de llevar a cabo propuestas vinculadas al campo de las artes en el nivel inicial, es la posibilidad de los/as niños/as de expresarse libremente a través de dichas actividades. En una primera lectura, ¿quién puede objetarlo? Sin embargo, al profundizar en esta buena intención, podemos encontrar nociones arraigadas que se ligan a supuestos ya superados en la mirada sobre la infancia y sobre el sentido del aporte del campo del arte en el nivel.

El “expresivismo” se basa en una perspectiva romántica, esencialista que considera a los/as niños/as como creativos por naturaleza y a sus producciones como una especie de expulsión espontánea de la interioridad, a modo de liberación. El arte se considera un mero medio, como un vehículo posibilitador de actos expansivos del sujeto que a través de imágenes, sonidos, movimientos, narrativas logra externalizar lo propio. Desde esta mirada, no se requieren mediaciones culturales intencionadas, sólo generar condiciones para la “expulsión” de las manifestaciones espontáneas y creativas por naturaleza de los niños, que se consideran auténticas en tanto no pasan por el tamiz de ninguna intervención adulta y a su vez, en muchos

casos se consideran objeto de interpretación de la subjetividad infantil, cuestión que no es pertinente en un marco pedagógico.

En este abordaje, pueden advertirse ciertas distinciones binarias entre mundo interno - mundo externo / lo racional - lo emocional / lo individual - lo social, sin dar cuenta de la dimensión interactiva y relacional entre el mundo subjetivo y el entorno. No tiene en cuenta que todo proceso creador se funda en procesos combinatorios que se nutren de la experiencia cultural previa. ni que en un marco pedagógico

En contraposición a estos supuestos, afirmamos que la libertad expresiva no es un punto de partida que ya se tiene y solo necesita manifestarse, sino que se conquista y expande en tanto se adquiera la progresiva posibilidad de aproximar intenciones y logros. El dominio y apropiación del lenguaje es producto de un proceso de apropiación cultural, no de condiciones o dones con los que se nace. Por lo cual, es una conquista que requiere mediaciones simbólicas significativas como las aludidas por Michele Petit en el texto propuesto en la clase I.

El arte como recurso para transmitir pautas de conducta

“para que hagan silencio en la ronda, para que aprendan a lavarse los dientes o para que atiendan y hagan la fila en los traslados, siempre les canto una canción”

Enseñar la canción para que hagan silencio, la obra de títeres para que aprendan a lavarse los dientes, leer los cuentos para que quede claro “el mensaje”, el juego corporal para ordenar el traslado de un punto a otro del espacio del jardín, han sido situaciones reiteradas en la historia del nivel Inicial, que, apelando a un universo de producciones consideradas adecuadas para los/as niños/as, traducen formas sutiles (o no tanto) de disciplinamiento a la vida cotidiana de las salas. Proponemos una mirada sobre el campo del arte cuyo rol se distancia radicalmente de la preservación de lo instituido. Por el contrario, la mirada desde este campo es aguda y tiene la capacidad de cuestionar, de correrse de los cánones para nutrir la imaginación social y potenciar la capacidad de reinventar el mundo. Apostamos al arte que despabila, sensibiliza, conmueve, y que también molesta. El arte en esta clave no hace alianza con el “deber ser” que encorseta seductoramente el hacer de los/as niños/as, muy por el contrario, abre ventanas simbólicas que nos ayudan a construir otras lógicas en lo cotidiano.



¿Nunca más entonces una canción con la intención de convocar al grupo de niños/as a un momento colectivo, un juego corporal para organizar un traslado? No es esto lo que se está afirmando. Cada maestra tiene la potestad de tomar decisiones sobre las prácticas, pero enfatizamos que es necesario tener claro el sentido de la propuesta. Hay un criterio estético, poético para considerar al seleccionar las canciones, los poemas, las narraciones, las imágenes que decidimos poner a circular en la sala para profundizar el sentido pedagógico del hacer cotidiano.

El arte como *bricolage*

“primero les doy una bolsa de papel, luego le pegan dos ojitos redonditos que les dejé cortados sobre las mesas, luego les pegan las lanas como pelos en la cabeza y le dibujan con marcador negro la boca para hacer el títere de manopla”

Nos referimos a la estandarización de procesos de elaboración en pasos específicos, que llevan a una producción final-modelo, que el adulto tiene en mente, pero que no se plantea con opciones de ser recreada. El seguimiento sistemático de distintas consignas que prescriben el hacer paso a paso, sin que se presente en algún momento el horizonte de la acción y las posibilidades de invención, acalla esas instancias para la toma de decisiones autónomas por parte de los/as niños/as. Una obra infantil producto de esta lógica imitativa estricta se aleja del enfoque constructivo propuesto. No toda invitación a realizar objetos estéticos se vincula a esta búsqueda que consideramos nodal, en cuanto a la activación de procesos de **autoría** por parte de los/as niños/as pequeños/as.

Ahora bien, esto no quiere decir de modo taxativo que nunca haya que brindar instrucciones para llevar a cabo alguna tarea puntual: el uso de ciertas herramientas y las consideraciones ante algún material necesitan que se anticipen ciertos modos de uso o de tratamiento de materiales que requieren precisiones. El problema se presenta cuando el desarrollo de secuencias completas de trabajo naturaliza la consecución de pasos fijos, sin alternativas para arribar a productos estandarizados en los cuales la impronta y las decisiones de las/os niñas/os quedan acalladas o

invisibilizadas. Claro que es necesaria la anticipación de las propuestas y su organización pero puestas al servicio de la toma de decisiones de los niños y niñas sobre las características e impronta de sus producciones en el territorio de la invención.

El arte como modelo a imitar

“Expusimos los trabajos de “sala de cuatro” en los que pintaron como Miró”

Vinculado con el posicionamiento anterior, en los jardines en ocasiones suele circular la idea de conocer autores para imitar sus obras. Sabemos que los artistas en su formación una y otra vez ejercitan las copias de modelos para adquirir habilidades y de hecho copiar una naturaleza muerta o un paisaje tomando referencias visuales es una propuesta que puede resultar interesante. Sin embargo, una vez más recordamos que no estamos formando artistas, sino fortaleciendo la artísticidad propia de todo ser humano, en este caso de los/a niños/as. Esta idea de “pintar como” Miró, Van Gogh, Berni o Milo Locket, “bailar como”, “cantar como” se distancia del enfoque propuesto. El impulso de conocer a los artistas y sus obras lejos de estar al servicio de su consagración como genios a imitar en su estilo, tiene como propósito nutrir nuestro repertorio y en tal caso indagar en sus obras para ver cómo resolvieron un problema, tomaron decisiones que pueden colaborar en nuestras intenciones. También por supuesto valoramos su legado, pero teniendo en cuenta que no aporta a ello que los imitemos puntualmente.

Vimos en la secuencia cómo, por ejemplo, la propuesta de “dibujar con arena” se enriquece con artistas que también lo hacen, construyendo de esa forma su arte. Esas imágenes generan filiación, vinculan el hacer de los/as pequeños/as en el jardín a un hacer artístico vigente que tiene circuitos de circulación que la escuela pone a su disposición.

Convocamos a los artistas y sus obras para fortalecer la autoría de los/as niños/as además de reconocer su legado cultural.

Otro recaudo en este punto es la tendencia a la canonización de ciertos referentes en el nivel: Miró, Berni, Xul Solar, Milo Locket, Romero Brito, desde hace un tiempo a esta parte, la artista contemporánea Yayoi Kusama, se convoca de modo reiterado. ¿Es objetable hacerlo? Por supuesto que no, ha sido un avance que las imágenes de artistas ingresen a las salas dejando de lado las revistas infantiles portadoras de posters estereotipados para las salas que empobrecían el universo,

pero es vasto el universo de autores que podemos seleccionar y convocar. Ampliar nuestros propios repertorios es clave para ello.

El arte como “medio” para la adquisición de habilidades motrices

“en sala de cinco, pintar con pincel fino indicándoles que traten de no pasarse de la línea es un modo de trabajar la motricidad fina que les viene muy bien para el uso del lápiz en las actividades de escritura que estamos haciendo”

La enseñanza de técnicas ha sido también un modo de llevar el trabajo con la plástica, con la música, con el movimiento o con títeres en las salas. Los procedimientos específicos practicados de modo regular y sin vínculo con un proyecto más integral que le aporte un sentido han estado presentes en las salas. Como en el ejemplo que se cita, se apela a justificaciones que aluden al fortalecimiento de la motricidad fina, en este campo, incluso vinculando este tipo de actividades con la adquisición de destrezas necesarias para el posterior aprendizaje de la lectoescritura. Si bien, por supuesto que las habilidades específicas están implicadas en estos procesos de aprendizaje, descontextualizadas y desarticuladas entre sí carecen de sentido. El arte tiene sentido en tanto expande lo imaginario a través del desarrollo de diversas producciones, y esa actividad imaginativa requiere para consolidarse múltiples oportunidades para componer, descomponer, combinar y reconfigurar y, de ese modo, ir dando forma a las producciones personales y colectivas, cuyo valor excede en mucho la adquisición de destrezas motrices puntuales.

El arte para formar “habilidades socio afectivas”

En la sala trabajamos arte cuando pintan mandalas, arman obritas con los títeres del monstruo o cada uno va pintando una hoja acorde al color de la emoción que sienten, para que puedan identificarlas, ir conociéndose a sí mismos y controlando su emocionalidad

Títeres, imágenes con atractivos formas de mandalas, músicas, narrativas plasmadas en libros – como el famoso “Monstruo...” que se conoce en algunas ediciones sumamente convocantes, como la versión de pop up– prometen efectos de bienestar, control y autoconocimiento que son muy difundidas y vienen convocando la atención de familias y docentes. De la mano de la perspectiva de la educación emocional, las habilidades socio afectivas pasan a ponderarse de por sí, en pos del logro por parte de los niños/as, de una armonía que les permite “convivir en bienestar” en el grupo.

Así, reaparecen argumentos que actualizan aquellas viejas intenciones de los cuentos o canciones “con moraleja”, pero en versiones contemporáneas. Esto, que parece vincularse con dulcificados modos de control, ha ingresado a las prácticas escolares junto a un repertorio de productos, varios de ellos muy “marketineros”, que circulan discursivamente vinculados al campo de las artes y que evidentemente brindan resultados en las prácticas. Basta con escribir “arte + educación emocional” en un buscador de Internet, para que aparezcan miles y miles de páginas.

Es necesario advertir que los efectos de estas prácticas resultan una vuelta atrás sobre criterios que se instalaron mediante un arduo y extenso proceso de discusión y elaboración de argumentos, particularmente en el nivel inicial. La selección de producciones culturales es interesante que se definan por la dimensión poética, por la estética de su contenido y su forma y no por resultar versiones de “autoayuda” que, en estos formatos, bajo la buena intención de dar un espacio para estas reflexiones con los niños, socializan versiones empobrecidas de un campo tan complejo como el de la emocionalidad. Se promueve que se desgajen las emociones del arraigo experiencial en torno a la construcción del conocimiento del mundo para ser ellas mismas motivo de atención. Desde múltiples materiales podemos profundizar esta discusión vigente que excede los acotados límites de este espacio.

Ahora bien ¿esto quiere decir desestimar el trabajo con las emociones en las salas o desdeñar su especial vínculo con el campo del arte? Para nada, la afectividad forma parte de la dinámica cotidiana de las salas, de hecho, más o menos explícitamente siempre se ha tenido que considerar esta dimensión ineludible. Hoy además los planteos de la Educación Sexual Integral (ESI) enriquecen su tratamiento. El eje del trabajo personal y social alude a esta cuestión. Las producciones artísticas implican a la sensibilidad de niños y niñas, y justamente resultan interesantes aquellas que complejizan antes que simplifican su abordaje, aquellas que tensionan las versiones armónicas del mundo provocando su enriquecimiento.

El arte como pasatiempo atrayente

*Iniciamos y terminamos el día cantando canciones
y el grupo se ve atento y divertido con estas propuestas...*

Dada la fuerte presencia de las industrias culturales, se puede entender que las manifestaciones artísticas se vinculan a entretenimientos que deben captar la atención de los/as niños/as y ser de

su interés. Este criterio también corre el riesgo de basarse en supuestos simplificados de la infancia que tienden a su encasillamiento. Los/as adultos/as no solo debemos considerar lo que a los/as niños/as les resulta interesante –muchas veces motivado por el contacto previo que pueden tener con el universo de producciones que el mercado presenta como “infantiles”, sino que tenemos la responsabilidad de tornar interesante lo que consideramos significativo que conozcan del universo cultural.

Lo que presentamos a los/as niños/as en los jardines no es un “pasatiempo”, por el contrario, apostamos a ello porque enriquece el uso del tiempo escolar con contenidos seleccionados por su valor poético, estético y/o narrativo, dado que son estas las características que abren espacio a lo divergente, a la participación y goce en la reconstrucción de las obras, sean musicales, de danza, teatrales, pictóricas etc.

¿Ahora bien, esto significa que todo el tiempo en el jardín debe ser “productivo” o un tiempo “serio” y “culto”?

De ningún modo, jugar por jugar, leer por el placer de leer, dibujar, pintar, modelar, bailar ocupan un tiempo “gratuito” por nada a cambio, tienen valor en sí y requieren, a contramano de la vorágine productiva o de criterios eficientistas, el detenimiento, la demora que la tarea pedagógica intencionada promueve. Es habitual que los/as niños/as muy tempranamente incorporen a su universo cotidiano las referencias artísticas culturales que les proponemos. María Elena Walsh y su Mono Liso, Berni y su Juanito Laguna, Calder y sus móviles, los artistas locales y sus producciones, muy pronto son acogidos como parte de su universo, los identifican, los comparten. La incorporación de ese universo de ficciones a la vida cotidiana es lo que los “abriga” y “acolchona”. De ese universo simbólico, por supuesto que también participan los personajes de ficción a los que ellos acceden a través de redes y medios de comunicación, pero es claro que dichas producciones tienen potentes canales de comercialización que no necesitan ser reforzados desde los jardines. Expandir y diversificar más allá de esos “consumos culturales” de las infancias, es nuestro desafío

Hay una textura lúdica (Sarlé, 2006) que envuelve la atmósfera del jardín y que fluidifica el discurrir de lo que allí sucede que es producto de la impronta del nivel sostenida por decisiones más o menos conscientes de los docentes. Esta característica particular no tendría que “confundirse” con un rasgo de la vida cotidiana contemporánea que es la tendencia a su “espectacularización”, mediante modelos mediáticos de entretenimiento que impregnan los espacios sociales

A modo de despedida de esta clase...

Es ardua la tarea en la sala. Construir o reconstruir un “nosotros/as” implica un trabajo dedicado, sostenido, plagado de detalles, de inteligencia y sensibilidad. Así como nombrar a la sala con un “Buen día sala Roja” no garantiza la existencia de ese grupo como tal, nombrar a cada niño/a no garantiza su registro de ser convocado para protagonizar una escena pedagógica. Son gestos necesarios, pero no suficientes. La apuesta por niños/as autores requiere convicción y la disponibilidad de conocimientos sobre los lenguajes y estrategias mediante las cuales construir un entorno enriquecido que brinde confianza para que los/as niños/as puedan, en su derrotero, soltar amarras y entregarse a la aventura de la creación individual y colectiva; y a partir de allí, establecer **con ellos/as** un diálogo genuino del cual emergerá la construcción de sentidos.

Es esta una invitación a identificar y/o reafirmar las inscripciones a las que se adhiere en las decisiones pedagógicas cotidianas ¿qué horizonte de trabajo se sustentan? Una perspectiva democratizadora, constructiva y crítica requiere interrumpir y/o diversificar el vendaval de las lógicas mercantiles que tienden a impregnar las relaciones sociales y culturales. Promover muy tempranamente una ciudadanía enriquecida por la participación activa en relación con los bienes culturales a través de las escenas pedagógicas que diseñamos, es la propuesta que impulsamos.

Sin duda no se trata de una tarea sencilla pero sí desafiante, necesaria y colectiva. Ir hilando la construcción de un proyecto pedagógico en el cual la apropiación de lenguajes vaya dando visibilidad a la potencia de la infancia, interpela nuestra propia posición docente como autoras /es no sólo de prácticas educativas sino de itinerarios enriquecidos en el campo cultural.

En la próxima clase, continuaremos desplegando esta búsqueda centrándonos en el eje de la apreciación.

Bibliografía

Giráldez, A. (s/f). Aproximaciones y enfoques de la educación artística (pp. 69-73). En Educación artística, cultura y ciudadanía, Metas Educativas 2021, OEI. [Disponible aquí](#)

Bibliografía ampliatoria

Augustowsky, G. (2016). Mirar también es una actividad. La tarea de observación en la enseñanza de las artes visuales.

López, Ma. E. (2013). *Cultura y Primera infancia*. Bogotá: UNESCO CERLALC.

Loyola, C. (2018). *Aportes del campo del arte para reinventar lo cotidiano en la educación infantil en* Contreras Braillard, Garrido y Spravkin. *El arte en la trama de la escuela infantil*. Buenos Aires: Noveduc.

Spravkin, M. (2015). *La inserción del arte en la escuela: Supuestos, tensiones y perspectivas en* Elichiry, N. (comp.). *Comunidades de aprendizaje y artes*. Buenos Aires: Noveduc.

Bibliografía utilizada en la elaboración de la clase

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística* (pp. 144-148). Barcelona: Paidós educador.

Giráldez, A. (2021). Aproximaciones y enfoques de la educación artística (pp. 69-73) en *Educación artística, cultura y ciudadanía, Metas Educativas 2021*, OEI.

Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia Ministerio de Educación de la nación, Buenos Aires, 30 de octubre de 2013. [Disponible aquí](#)

Montes, G. (1999). “Juegos para la lectura” y “La Frontera Indómita” en *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México, Fondo de Cultura Económica

López, M. (2020). Conferencia Las potencias poéticas en la primera infancia. [Disponible aquí](#). Con el auspicio de CSE y OGI Technologies y el apoyo de Fundación Arcor. - Actividad de la Agenda Anual de OMEP Argentina.

Rangel Vierira da Cunha, S. (2018). ¿Qué tal está el arte en la educación infantil? En Contreras Braillard, M., Garrido, R. y Spravkin, M. (2018). *El arte en la trama de la educación infantil*. Buenos Aires: OMEP Argentina - Ediciones Novedades Educativas.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de educación.

Spravkin, M. (2015). “La inserción del arte en la escuela: Supuestos, tensiones y perspectivas”. En Elichiry, N. (comp.). *Comunidades de aprendizaje y artes*. Buenos Aires: Noveduc.

Créditos

Autora: Claudia Loyola

La escritura de este curso/módulo contó con la estrecha colaboración de la Prof. Natalia Sgandurra.

Cómo citar este texto:

Loyola, C. (2022). Clase Nro. 2: El campo del arte en el nivel inicial: Experiencias subjetivas y culturales. Los/as niños/as como autores/as. Módulo: Lenguajes e infancias I: Las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial. Actualización académica en Primeras infancias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 2: Lenguajes e infancias I

Clase 3. La mirada en foco: intervenciones docentes en torno a la apreciación en el nivel inicial

*Por la mirada se ve más
lejos Por la mirada se llega antes
que el otro
Se sabe cuándo
creer, Sin miedo a
creer, se sabe Po la
mirada se siente frío
Se sabe cuándo pasar o doblar la
apuesta
Cuando correr y
abrazar Y cuando cantar
...te quiero Por la
tonada, por la mirada
**Jaime Ross - Por la
mirada***

http://www.youtube.com/watch?v=tiA7d_XWlPU



Muntadas / exposición en CABA

¡Bienvenidas y bienvenidos a la clase 3 de Las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial!

En la clase anterior hemos propuesto considerar **la producción, la apreciación y la contextualización** como **ejes organizadores** de los procesos de enseñanza de lenguajes artísticos.

En esta oportunidad nos centraremos en uno de los riesgos sobre el que es necesario advertir: el de concebir a la producción como eje activo y como eje receptivo, pasivo a la apreciación. Rancière, Jacques (2010, p. 23) en su libro, “El espectador emancipado” afirma con énfasis que **la expectación para nada tiene que ver con la pasividad** sino más bien con la posibilidad de ligar “en todo momento aquello que ven, con aquello que han visto y dicho, hecho y soñado”, con “el poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera aquello que él o ella percibe”. Este autor ve en cada espectador un “aventurero/a”.

Nos proponemos en esta clase fortalecer la reflexión sobre este proceso en dos planos diferentes, pero vinculados:

el propio **bagaje de experiencias de expectación** en relación con manifestaciones y prácticas artísticas por parte de las docentes, las **consignas** que se verbalizan destinadas a los/as niños/as, para promover experiencias de apreciación en las salas.

La mirada

Mirar, escudriñar en el universo de producciones artísticas es el primer gesto que nos permite realizar selecciones adecuadas, potentes para generar propuestas pedagógicas en torno a lo elegido. Claro que luego será necesario tomar decisiones para que efectivamente se generen experiencias que dejen huellas.

Ahora bien, un primer universo de opciones lo constituye el repertorio que tenemos disponible en el propio bagaje de experiencias como espectadoras. ¿Cómo expandir ese universo? ¿Con qué criterios? ¿Qué procesos suceden al buscar deliberadamente ver más? ¿Qué ámbitos y posiciones nos proveen oportunidades de acceder a dicha ampliación?

Por ello, para iniciar esta clase las/os invitamos a sentarse cómodas/os en un espacio y sumergirse por unos minutos en este fragmento de la película del director Akira Kurosawa “Sueños” (1990)

que se inicia a partir de la observación de obras de Van Gogh que hace un estudiante de arte quien luego se detiene en la pintura “Trigal con cuervos” (1890).



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=G97FH4J5MRE>



¿Recuerdan alguna experiencia de contacto con alguna obra (visual, audiovisual, musical, teatral, literaria) que les haya generado ese estado de inmersión?, ¿pueden recuperar ese “diálogo” establecido con la obra?

En el siguiente enlace pueden encontrar múltiples obras con las cuáles pueden aventurarse a ese ejercicio:

Excursión virtual:



Enlace: <https://nadiapuertolas.wixsite.com/excursionvirtual>

La instancia de **apreciación** habilita la reconstrucción, la “conversación”, intuitiva tal vez, con obras de distintos lenguajes. Consideremos aquí tanto la lectura de un poema, la escucha de una melodía, la observación de una danza o de una película como oportunidades para sumergirse en la propuesta del/a autor/a y/o de los/as intérpretes de la obra de la que se trate, para detener la atención del mundo habitual y acceder a ese pequeño universo construido con la intención de ser percibido por otros/as. Es en esa instancia de contacto en la cual, la obra se consume como tal, completando el proceso que inicia su autor (individual o colectivo).



Jhon Berger, en su libro de referencia *Modos de ver*, desarrolla un análisis pormenorizado de la **mirada**.

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. (...)

Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. (...)

Pero el hecho de que la vista llegue antes que el habla, y que las palabras nunca cubran por completo la función de la vista, no implica que ésta sea una pura reacción mecánica a ciertos estímulos. (Sólo cabe pensar de esta manera si aislamos una pequeña parte del proceso, la que afecta a la retina). Solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance (...).

(Berger, J. 2010, p.13-14).

El propio bagaje de experiencias como espectadoras

Afirmamos aquí que todo el universo de **recorridos culturales vinculados** a pasiones, gustos, intereses **más amplios** necesariamente se amalgaman y nutren las subjetividades de los/as adultos/as, y por supuesto resultan un sedimento fértil que también impregna la tarea pedagógica.

¿Cómo rescatamos esos recorridos?, ¿cómo generamos sinergia entre estos recorridos personales y la tarea docente?, ¿cómo recuperamos críticamente esas experiencias como espectadoras?

Desnaturalizar nuestra mirada e identificar que hay efectos de sentido, que trascienden lo meramente fisiológico, y que son modelados al calor de condiciones sociohistóricas que generan interpretaciones presentes en nuestro modo de ver, es un paso relevante. La imagen del contorno de un cuerpo dibujado en gran tamaño, por ejemplo, adquiere un sentido particular en nuestro país a partir de la peculiaridad de nuestra historia y de aquella emblemática manifestación estético política denominada “siluetazo”. Se liga para muchos/as, al reclamo por la aparición con vida de quienes fueron secuestrados en la última dictadura. El dibujo de un pañuelo blanco se vincula a la lucha de las madres y abuelas de Plaza de Mayo.

En síntesis, la asignación de sentidos recupera memorias, resonancias de la vida social y cultural de los espacios que habitamos generando asociaciones e ideas de modo pregnante.

También sucede que la ampliación del campo de la mirada es producto del ejercicio sostenido de la “voluntad” por acceder a ver más. El desafío es atravesar las vallas inmateriales invisibles que actúan acotando lo visible.

Analicemos esta idea con más detenimiento...

Abrir las puertas a experiencias que desafíen el “sentido del límite”, en términos de Bourdieu, aquello que en cada uno/a genera efectos de autoexclusión: “ir al teatro no me atrae”, “la murga no me gusta”, “los museos me aburren”, afirmaciones de este tipo en ocasiones se generan sin haber tenido oportunidades recurrentes de participar de dichas experiencias. Es interesante tener presente que el desinterés en ocasiones es un efecto de la distancia simbólica con los códigos implicados en ciertas manifestaciones. La apropiación de ese bagaje constituye un punto de llegada, no un punto de partida, por lo cual se requieren la frecuentación y mediaciones oportunas para generar procesos de familiarización.

Por otra parte, es menester considerar la incidencia del apabullante impulso de la operación de las industrias culturales que imponen ciertas producciones como consumos a partir de su poderío comercial, invisibilizando de este modo otras manifestaciones que no participan de dicho circuito. Los “gustos” que consideramos personales e íntimos en realidad también reciben la influencia de esta dinámica conflictiva del campo cultural. Bajo estas condiciones la mirada jerarquiza algunas manifestaciones en lugar que otras, actúa selectivamente, incluye y excluye con cierta arbitrariedad cuando no resultan claros los criterios que se ponen en juego.

Los gustos se vinculan a condiciones sociales e históricas que inciden en los recorridos que cada uno/a concreta por ciertos circuitos del universo de la cultura, esto es arbitrario e histórico. Por ello resulta un ejercicio interesante buscar “desnaturalizarlos”, intentar un cierto distanciamiento que posibilite analizar cuáles son las autoexclusiones, para ampliar la mirada.



Un ejercicio posible que pueden desarrollar es seleccionar un lenguaje / explorar en el diseño de su jurisdicción los contenidos que se explicitan / decidir un contenido a trabajar y seleccionar, para enriquecer el trabajo, una producción artística, manifestación, obra que les propondría apreciar a los/as niños/as definiendo cuáles serían las preguntas con las que promovería el diálogo con el grupo de niños/as a partir de dicha obra.

La construcción de propuestas destinadas a expandir las experiencias como espectadores/as de los/as niños/as

Como se viene afirmando hasta aquí, el trabajo sobre 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 en el receptor.

¿Y cuál es el lugar del/la docente en este proceso?

Hay intervenciones que resultan pertinentes en este proceso. 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. Recordemos que no estamos buscando “el” mensaje de la obra, como si fuera una sustancia a desentrañar de modo unívoco. Justamente si hay algo que caracteriza a las manifestaciones producidas desde los distintos lenguajes artísticos, es la polisemia, las múltiples lecturas a las que pueden dar lugar. No se trata tampoco de un “todo vale”.

¿Qué tendremos en cuenta?

Sin duda el foco que se seleccione será el motor de los sentidos construidos por los implicados en esta situación. Sin embargo, la escena para construir es aquella que habilite el poner en palabras la experiencia, aquella en la que la docente da claras señales al grupo de que en cada mirada anida un aporte valioso para ser socializado. Esto que ha sido imprescindible comunicar a cada estudiante, a cada niño/a en época de pandemia, para convocarlos/as a pesar de los múltiples obstáculos, es necesario sostenerlo en el centro de la tarea pedagógica cotidiana: cada mirada, cada voz es necesaria porque trae la posibilidad de lo distinto, de un nuevo sentido para descubrir en la “selva de las cosas”, como le dice Michèle Petit, al universo de objetos culturales. El desafío para las mediaciones docentes es la disponibilidad y la celebración ante la posibilidad de voces que nos interpelen, que nos permitan volver a pensar la lógica del mundo.

La progresiva ampliación y complejización de los comentarios son los indicadores para considerar en este aspecto. Pasar, del “me gustó” o “no me gustó” a verbalizaciones más enriquecidas. También resulta de valor el involucramiento afectivo con aquello observado. Es interesante rescatar esas otras imágenes personales que cada niño vincula con la obra, las asociaciones y reflexiones que surgen desde la observación interesada, pero abierta, espontánea que hacen al propio “poema” –al decir de Ranciere (2010)– que el espectador hilvana en relación con lo visto.

La multiplicación de las oportunidades es deseable: observar reproducciones, ir a un museo, escuchar a un instrumentista, recibir una obra de títeres en la escuela, observar una improvisación, ver cómo una tejedora diseña su pieza textil, observar a una pareja de abuelos bailar una zamba o mismo salir al encuentro de la mirada nueva de aquellos paisajes y entornos cercanos, naturalizados porque son parte de la experiencia cotidiana.

Sabemos que, en algunos casos, organizar estas experiencias implica esfuerzos de distinta índole, de modo que será importante definir previamente un foco sobre el cual trabajar, plantear claves, anclajes que permitan un aprovechamiento integral de esas ocasiones. Resulta fundamental que todo este proceso se ponga al servicio del disfrute y el placer de participar en la experiencia.

¿Cómo se concreta este proceso en la cotidianeidad del Jardín?

Presentamos, a continuación, dos registros tomados en la misma sala de cuatro años sobre las verbalizaciones que expresan los/as niños/as a partir de la observación de dos obras de arte en una secuencia en la que se estaba trabajando el color. Verán que el primer caso retoma una de las obras que las invitamos a observar en el ejercicio de inicio.



La noche estrellada de Vincent Van Gogh (Fuente: Wikimedia Commons)

¿Qué vemos en este cuadro del pintor Vincent Van Gogh?

Vemos un remolino

Vemos un castillo

Negro, un castillo negro

Es de noche en este cuadro

Parece que hay casas hundidas

A mí me parece que sí

A mí me parece que son rocas

Es de noche porque está todo oscuro

¡No! No es de noche porque está el sol

¡No! Es la luna

¡No! Hay muchos soles...

Para mí son ojos

Parece de noche y hay fantasmas

Azul

Negro

Está la luna

Las otras son luciérnagas

Puede ser el sol bañando a la luna
Los circulitos pueden ser planetas
Podrían ser estrellas
Esto, parece quemado



En la misma secuencia en otra jornada con esta otra obra el mismo grupo expresó lo siguiente:



(hicieron una observación con lupas)

Es una obra de arte
Están levantando cosas del
piso, pasto Están
cosechando
Están investigando,
buscando bichitos Son tres
grandes hombres...
Lo que está en el medio es una mujer, tiene
un pañuelo Árboles se ven lejos

Levantán cosas de paja Hay poca luz
Los colores son cálidos, es
la mañana Es tempranito
porque hay poca luz Les
debe doler la espalda
Hay caballos, los dibujó diminutos

- ¿qué colores identifican?
Blanco, naranja marrón, amarillos, verdes.

Las espigadoras de Millet (Fuente: Wikimedia Commons)

En los comentarios se puede advertir cómo la mirada de los/as niños/as deviene de una relación que establecen entre la obra, sus conocimientos y su propia subjetividad. Los elementos descriptivos, tanto desde lo temático como desde la forma y el color que identifican, se amalgaman con lo que sienten, lo que saben, y construyen hipótesis sobre la representación que tienen ante sus ojos, arriesgan opciones (“están buscando bichitos” o “les debe doler la espalda”). La apertura a ese establecimiento de múltiples significados se promueve desde la intervención docente que justamente mantiene en foco la intencionalidad de activar sentidos divergentes sin operar de modo prescriptivo. Sostiene un intercambio en el que se delibera, en el que se hilan puntos de vista, en el que se valora la identificación de detalles y en el que se habilita la disidencia sin acallarla. Es necesario tener en cuenta, por ejemplo, que en el primer caso la obra se llama *Noche estrellada* por lo cual una intervención docente que remarcara esta información hubiera dado por tierra con todo el interesante universo de hipótesis que los/las niños/as despliegan sobre la imagen: son soles, luces, luciérnagas, ojos según los distintos aportes y esa disidencia sin duda entraña un valor).

Enseñar a mirar es posible y pueden gestarse dispositivos que enriquezcan esta posibilidad. Ahora bien, el foco en la dimensión estética atenderá al entrelazamiento entre la forma y el contenido de lo observado y sobre los efectos que eso produce en la subjetividad.

¿Y cómo es esto posible? O bien: ¿Cuáles son mediaciones que el/la docente puede llevar a cabo/implementar/etc.? Para ello el docente puede intervenir:

Creando condiciones

"¿Y cómo es esto posible? o bien ¿cuáles son las mediaciones que el/la docente puede llevar a cabo/implementar, etc. a fin de que la apreciación se concrete y profundice?

Creando las condiciones para que mirar sea posible

Esto sucede cuando se puede construir un contrato básico de respeto hacia el otro y por supuesto hacia la producción que se presenta. Ya sea ir a un museo, escuchar a un instrumentista, recibir una obra de títeres en la escuela, observar una improvisación de los compañeros. Hay pautas propias de la instancia de recepción que posibilitan desarrollar una participación activa en el evento. Es necesario tener en cuenta que estas pautas son objeto de enseñanza y desarrollo.

En efecto, dar a conocer las características de los distintos espacios y actores sociales implica tornarlos objetos de conocimiento. Anticipar las pautas posibles del evento es una tarea que en ocasiones se soslaya, pero que sin duda resulta imprescindible para que los/as alumnos/as puedan ponderar cuestiones relevantes, sean éstas referidas al ámbito de un Museo, de un teatro, o de otro espacio.

Creando las condiciones para enunciar las apreciaciones surgidas de la observación, y conversar sobre ellas a fin de que la apreciación se concrete y profundice.

Aquí la democratización y circulación amplia de la palabra es un trabajo que no siempre es tan sencillo. A la voz recurrente de algunos le sucede el silencio recurrente de otros. Trabajar en pos de la verbalización y respeto por las distintas miradas implica toda una tarea compleja, pero que es transversal en la construcción del espacio colectivo que nutre las improntas individuales en el jardín.

Aquí resulta central el lugar del/a docente como coordinador/a del grupo. Se trata pues de habilitar el “poder decir” de los niños/as situando la propia mirada singular en el interjuego de aportes que se despliegan en esa situación comunicativa, creando condiciones para el desarrollo de una “conversación”. La escena del conversar sobre una obra es una práctica de intenso valor educativo ya que pone en juego el proceso de registro y reconocimiento de los puntos de vista de los otros frente a determinada obra.

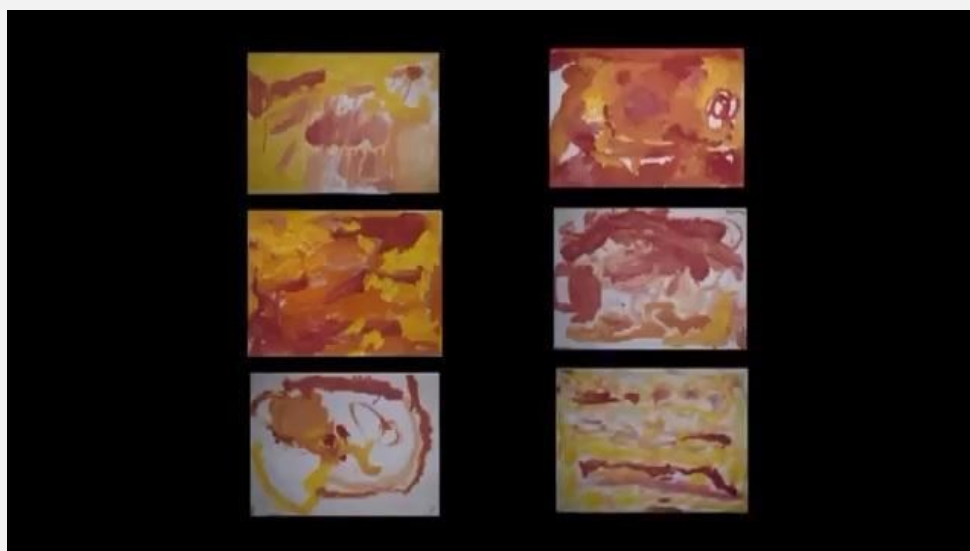
Así como afirmamos que a crear se aprende, decimos que a agudizar la mirada y a conversar también se aprende.

Creando las condiciones para que las apreciaciones puedan ir complejizándose gradualmente

Se apunta así al desarrollo de una mirada crítica y específica a la hora de acceder a diversas producciones. Se trata de un proceso que va del “me gustó o no porque sí” a la posibilidad de identificar cuáles fueron los aspectos considerados en esa apreciación: el tema, la forma, el ritmo, etc. El rescate de esos distintos aspectos puede atender a cuestiones subjetivas (“esa canción me hizo acordar a una que cantaba mi abuelo cuando yo era chiquito”) o a cuestiones propias del lenguaje (las líneas son todas redondas, los colores son muy oscuros; en caso de una obra de títeres podría identificarse la forma de manipulación, características del uso del retablo, etc.).

Atender a los distintos aspectos de la producción, si es una obra de teatro su música, su vestuario, su ritmo, los personajes, el conflicto, etc., es un modo de dar cuenta de la riqueza y diversidad del lenguaje que se trata. El texto de Patricia Berdichevsky (2022), que proponemos como lectura obligatoria, construirá una panorámica de situaciones diversas en las cuales se crearán condiciones para que el encuentro de miradas se produzca, haciendo énfasis en el caso de las artes visuales.

Los/as invitamos a observar ahora un registro que surge a partir de la observación de obras de los/as compañeros/as. Los/as invitamos a atender cómo deciden mirar una obra desde diferentes puntos de vista y van encontrando significados diversos...



Este registro fue realizado por las docentes Angeles Calatayud y Mónica Ayala al trabajar mezclas de color con un grupo de 4 (cuatro) años en el Jardín del Instituto Vocacional de Arte Sede Parque Chacabuco TT (CABA), hace ya algunos años.

Aclaración: En el video hay una pregunta en relación al género que, en vistas de los actuales criterios, mediante los cuales tendemos a no fortalecer criterios binarios, hoy no resulta pertinente pero optamos por dejar el registro original, solicitando se considere esta aclaración.

Se pueden incorporar múltiples dispositivos y dinámicas para hacer accesible y enriquecer la mirada.

- Compartir reproducciones en una ronda para mirarlas en grupo.
- Colgar las reproducciones en las paredes de la sala para recorrerla a modo de galería y luego elegir alguna para mirar con los demás. Es importante que las obras estén a una altura que considere la mirada de los/as niños/as.
- Proyectar reproducciones en formato digital ampliadas en una pared (si se cuenta con un proyector).
- Mirar con lupas para ampliar detalles, con tubos de cartón (papel higiénico, rollo de cocina) o ventanas realizadas con cartulinas haciendo un recorte del tamaño del ojo para hacer foco para detenerse en fragmentos de la obra.
- Visitar un museo para mirar obras originales.
- Invitar a artistas visuales, narradores, actores, titiriteros, fotógrafos, etc. al jardín para tomar contacto directo con la obra y el autor.
- Visitar una biblioteca y mirar libros diferentes a los que se hay en el jardín.
- Ver obras de teatro, observar las escenografías y los personajes.
- Ver obras de títeres, mirar si ocupan todo el escenario o en un retablo que puede ser el tradicional o títeres de mesa, observar el diseño, el tamaño, las expresiones, los detalles de los objetos o en el espacio público cuando hay títeres grandes en una manifestación.
- Detenernos a mirar estatuas o esculturas en las calles, parques o plazas.
- Descubrir murales, grafitis y otras manifestaciones de arte popular en espacios públicos.



mirar a través de un tubo

¿Qué otros dispositivos podemos proponer para mirar? ¿Por qué resulta interesante recuperar las apreciaciones de los/as niños/as al mirar una obra? ¿En qué situaciones podemos recuperar estos registros con ellos? ¿Cómo generamos condiciones para que los/as niños/as sean autores en instancias de apreciación?

Las consignas - llaves para mirar

Una vez que se ha logrado captar la atención en cierta producción ¿cuáles son las preguntas “llaves”, o sea aquellas que abrirán compuertas valiosas para dar cauce y enriquecer lo que surja como intercambio? En esta práctica docente se combinan dos actitudes que podrían parecer aparentemente en tensión: **la rigurosidad y la confianza**.

- La **rigurosidad** estará presente en la anticipación crítica, tanto de las preguntas posibilitadoras como del conocimiento que nos permitirá poner a disposición, si la situación lo requiere, datos y reflexiones para el desarrollo de una conversación interesante y formativa. Aquí todo lo que podamos saber sobre la obra puede nutrir nuestra disponibilidad para entrar en diálogo, pero ¡ojo!, no para transmitir unidireccionalmente esa información a modo de datos cerrados sino justamente para poder significar sus comentarios, para incitar la construcción de sentidos e ir dando cauce a lo que emerja incluso sumando las propias preguntas a ese espacio al que es interesante tomarle el tiempo y la dinámica.

- Por otro lado, la **confianza** plena en la capacidad de los/as niños/as para ir construyendo una mirada cada vez más aguda y sobre todo reflexiones, preguntas, anclajes para futuras oportunidades que seguramente, nos resultarán sorprendentes. Es que ellos son especialistas en el registro de los lenguajes no verbales, como nos lo mencionó Jhon Berger, “la vista llega antes de las palabras”, de modo que en la medida en que van logrando poner en palabras ese registro sensible y particular que los/as niños/as construyen en estas situaciones, se abren mundos interesantes de ser considerados por los/as adultos/as. La familiarización con las obras es un proceso que se produce con fluidez y es interesante socializar con los/as niños/as que ciertos problemas formales o cuestiones temáticas que el artista abordó pueden nutrir también los desafíos de la propia acción. Esto es posible presentando y desarrollando claves propias del lenguaje que puedan ser identificadas y relacionadas con los saberes que los chicos ya poseen, por ejemplo, si estamos mirando una obra de títeres, poder identificar cuál es el modo de manipulación, estar atento/as a la mirada del títere, al mantenimiento del piso, al uso que hace del retablo, al volumen de la voz del titiritero, con algunas cuestiones específicas que pueden nutrir nuestros comentarios, además de aquellas que hagan a la narrativa de la obra.

En este proceso de ampliar las posibilidades de apreciación, habilitar las múltiples miradas, sin estar todo el tiempo orientando las respuestas hacia un canon, hacia lo que esperamos que los niños contesten es el cambio necesario para gestar interlocuciones interesantes.

Tendremos en cuenta que no se trata de un chequeo de lectura de lo que proponemos, de una descripción de rasgos de la obra según aquello que se espera que respondan, sino de abrir un ámbito fecundo para una conversación genuina.

En este proceso, las **preguntas llave** son centrales. Hay oportunidades, en las cuales somos los/as adultos/as quienes nos quedamos sin ese repertorio de interlocuciones que colaboren en encauzar un diálogo interesado con los/as niños/as. Mariana Spravkin (2003) en su artículo: “La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala” rescata especialmente el concebir **la consigna** como aquello que permite relacionar el conocimiento que se va a poner en juego con la tarea que se propondrá a los alumnos.

Las recurrencias en oportunidades para la apreciación serán centrales para que esta experiencia se incorpore a las prácticas habituales de los/as niños/as.

Algunas categorías y herramientas para considerar

La profesora Hebe Roux (2012) señala la relevancia de dar espacios para “enseñar a mirar”, en este contexto tan complejo en el cual las experiencias estéticas que proponen los medios masivos resultan seductoras, llanas, preocupadas por persuadir más que por significar, inquietar, preguntarse, conmover. La autora nos incita a preguntarnos **¿para qué miramos?, ¿qué miramos?, ¿qué buscamos ver?**

Ella presenta **cuatro motivos** por los cuales se miran imágenes en las escuelas (no se refiere a los jardines específicamente pero sí a las instituciones educativas).

- **Como medio, como instrumento para conocer alguna otra cosa (la sociedad, un contexto, etc.).**
- **Como elemento activador de experiencias de producción.**
- **Como disparador de cuestionamientos y reflexiones sobre algunas problemáticas de distinta índole...**
- **Como instancia espectral en sí misma, por el mero disfrute de la obra observada, considerándola como un ACONTECIMIENTO.**

El hecho artístico se constituirá tal, cuando se produzcan situaciones de diálogo, de conversación con la obra.

Hebe Roux da claras orientaciones en relación con la formulación de preguntas para activar procesos de expectación que aportan en tres sentidos:

- **abren la mirada,**
- **contribuyen a reconocer cualidades específicas del lenguaje en el cual se expresa la obra,**
- **apuntan a construir su significación.**

Considerar cuando:

- las preguntas son inespecíficas y se deslizan a un registro subjetivo del tipo ¿les gustó?, en este caso además orienta hacia una respuesta cerrada tipo si - no, pero también se torna

compleja una pregunta como ¿qué sintieron al mirar la obra? lo consultado resulta un acertijo o casi una adivinanza ante la que los/as niños/as no cuentan con anclajes para la construcción de una respuesta, ¿qué creen que pensó el artista al hacer esta obra?

- abren a descripciones o enumeraciones que se tornan tópicas, superficiales y no avanzan en un registro cualitativo que permita establecer algún tipo de relación, sino que parecen ser preguntas que cotejan simplemente componentes de lo observado.

Vamos en búsqueda de formulaciones que pueden **promover una aproximación cualitativa**, producto de la cual surjan relaciones, observaciones agudas, implicaciones, emociones, esto es preguntas que apelen más allá de lo observado en primera instancia, es el horizonte que nos planteamos.

El esfuerzo de distanciamiento de la propia práctica de intercambio verbal con los/as niños/as puede resultar difícil cuando el propio rol se juega en la soledad de las cuatro paredes del aula. Un desafío que puede resultar interesante es la grabación de las propias verbalizaciones, o en casos de implementación de proyectos de trabajo colaborativo a nivel institucional con algún par con el que se genere confianza, poder realizar algún ejercicio de registro y análisis de los modos de interacción con los niños para intercambiar, lo cual puede ser sumamente revelador y productivo. Consideramos que esta es una de las habilidades docentes que se va optimizando en la práctica, al ir consolidándose criterios que hacen a la búsqueda de las mejores vías para la construcción de conocimientos con los niños pequeños. Hay clichés, “ticks”, repeticiones, rutinas que seguramente pueden ser interrogadas o rescatadas por lo que posibilitan u obturan en el trabajo con los niños pequeños. El registro y documentación es fuente de un conocimiento necesario y relevante.

Esto es, una vez que se define el recorte de contenidos para abordar, una vez que se establecen las líneas generales de una unidad didáctica, de un proyecto, viene otra cuestión que es establecer un guion de aquellas preguntas, aquellas “llaves” que consideremos, abrirán posibilidades de abordar la tarea y enriquecer los procesos de significación en torno a lo observado aglutinando al grupo total o parcial o en una charla individual que no siempre es sencillo sostener.

Otro aspecto para tener en cuenta es el que pone de relieve Imanol Aguirre Arriaga (2012) quien nos advierte sobre los cánones de autores que tienden a ser considerados “adecuados” para los/as niños/as pequeños/as cuando en realidad lo que puede estar sucediendo es una subvaloración de

sus reales posibilidades, para apropiarse de un universo más amplio y complejo de obras. No señala la presencia de criterios mercantiles operando implícitamente en dicha selección que también tienden a definir “lo adecuado para los/as niños/as” generando versiones “dulcificadas”, “simplificadas” de producciones artísticas, banalizando las versiones originales.

La lectura de un fragmento de un texto escrito por la Prof. Patricia Berdichevsky puede resultar valioso en tanto entrama recomendaciones concretas para llevar a cabo la apreciación en el marco de un proyecto de observación de árboles llevado a cabo en la Provincia de Entre Ríos. Las invitamos a tomar apuntes dado que será un insumo relevante para resolver la actividad solicitada.

Cierre de la clase

La clase va llegando a su fin luego de invitar a volver a hacer foco en lo cotidiano y advertir la dimensión cultural, histórica y social presente en nuestra mirada. Es todo un desafío ampliar el espectro de lo visible para expandir horizontes hacia lo que hoy nos resulta opaco o invisible. Nos toca a educadoras y docentes sostener un trabajo pedagógico que asuma esta tarea con niños/as pequeños/as. Seleccionar, jerarquizar, generar procesos secuenciados y sostenidos en los cuales apreciar, detener la mirada, conversar, asignar sentidos, sacar provecho de la polisemia de las producciones artísticas que aceptan múltiples lecturas, compartir emociones e imágenes que se deslizan de las efectivamente observadas, como reverberancias de las primeras, son procesos para promover. El sostenimiento de estos intercambios tiene necesariamente una base ética que valora y apuesta a generar condiciones para sustentar no solo “mi lectura”, sino la celebración de hallazgos de otros que van haciendo cada vez más interesante la obra al aportar diferentes capas de sentido. Nos disponemos a ir hacia la última clase, donde haremos énfasis justamente en el valor del fortalecimiento de estas tramas comunitarias, a través de ocasiones de encuentro para celebrar el contacto con las infancias.

Bibliografía

- *Berdichevsky, P. (2019). Cap. 4. Los árboles que vemos y los que podemos crear: las artes como conocimiento transdisciplinar –Fragmento–; en FORTALECERNI “Serie Claves de Nivel Inicial”. Dirección de Educación Inicial. Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.*

Disponible en: <https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/Fortalecerni-Claves-4.pdf>

Bibliografía ampliatoria

- Arriaga, A. y Agirre, I. (2010). Discursos y prácticas educativas en los museos de arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53. OEI.
- Aguirre, A. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. Instrumento. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*; Vol 14, No 2 (Año 2012). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Berdichevsky, P (2022) Dispositivos para el encuentro de miradas en Cuando la infancia mira. Educación, arte y cultura visual. Homo Sapiens editores pp. 105-122
- Roux, H. M. (2012). Construcción de la mirada y del repertorio visual ¿Experiencias estéticas o anestésicas? en Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Spravkin, M. (2003). La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala. Buenos Aires: NOVEDUC.

Bibliografía utilizada en el desarrollo de la clase

- Augustovsky, G. (2016). Mirar también es una actividad. Las tareas de observación en la enseñanza de las Artes Visuales. Conferencia 3o Jornada de Educación Artística Rosario, 26 de agosto de 2016. En Revista 3o Jornada de Educación Artística. Imágenes y Medios. pp. 5-11. Escuela Provincial de Artes Visuales Gral. Manuel Belgrano. Santa Fe, Rosario.
- Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.
- Arriaga, A y Agirre, I. (2010). “Discursos y práctica educativas en los museos de arte”, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 53. OEI.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2012). Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Berger, J. (2013). *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Spravkin, M. (2003). *La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Spravkin, M.; Contreras Braillard, M. y Garrido, M. (2018). *El arte en la trama de la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Malajovich, A. (Comp.) (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós
- Fajin, S. (Comp.) (2017). *Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Longoni, A. y Bruzzone, G. (Comp.) (2008). *Siluetazo*. Buenos Aires: AH editora.
- Roux, H. M. (2012). Construcción de la mirada y del repertorio visual ¿Experiencias estéticas o anestésicas? en *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Berdichevsky, P. (2019). Cap. 4. Los árboles que vemos y los que podemos crear: las artes como conocimiento transdisciplinar; en FORTALECERNI “Serie Claves de Nivel Inicial”. Dirección de Educación Inicial. Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.

Créditos

Autora: Claudia Loyola

La escritura de este curso/módulo contó con la estrecha colaboración de la Prof. Natalia Sgandurra.

Cómo citar este texto:

Loyola, C. (2022). Clase Nro. 3: La mirada en foco: intervenciones docentes en torno a la apreciación en el nivel inicial. Módulo: Lenguajes e infancias I: Las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial. Actualización académica en Primeras infancias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons [Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 2: Lenguajes e infancias I

Clase 4. Arte y celebración cotidiana: cuerpo, espacio, comunidad

Hay quienes imaginan el arte como un hacer incontaminado, alejado de la realidad social. Y se dice a menudo que el artista es alguien inspirado, entendiendo la inspiración en caída vertical, desde lo divino a lo humano, cuando es un camino que va desde la comunidad al individuo. La inspiración, esa posibilidad del artista de capturar relámpagos de su tiempo y de su circunstancia, para hacer, con esa experiencia particular, algo de todos.

*María Teresa Andruetto
(2021) Ni un menos en
Extraño Oficio (Editorial
Random House)*

Bienvenidos/as a la clase 4, ¡la última de este recorrido que estamos compartiendo! Hemos recorrido juntos/as estas semanas intensas de intercambios, de producción, de reflexión en torno al lugar del arte en los jardines. Esperamos que ustedes hayan podido disfrutarlas como nosotros/as y, sobre todo, hayan rescatado aportes y reflexiones del espacio construido entre colegas.

Hasta aquí venimos planteando que las artes comportan un campo de contenidos diversos y sumamente pertinentes para ser puestos a disposición de los/as niños/as desde muy pequeños, abonando a su derecho a ser partícipes activos/as, tanto desde el hacer como desde la contemplación.

A lo largo de las clases, hemos repasado algunos supuestos presentes en las prácticas pedagógicas que se vinculan con ideas arraigadas sobre el arte en el campo cultural. Una de esas ideas que resulta pregnante, pero que buscamos desplazar acorde a lo expresado por María Teresa Andruetto en la cita del epígrafe, tiene que ver con nociones innatistas que reparan en lo individual invisibilizando así su dimensión comunitaria. Algo de esto trabajamos en la clase 2 al

ver críticamente los supuestos románticos que abonan la teoría de que hay ciertos seres dotados de dones específicos para ser “ARTISTAS”. En este espacio, por lo contrario, subrayamos esta dimensión colectiva, comunitaria como nutriente de la socialización de los procesos vinculados a este campo. Luego de la experiencia de la pandemia, en la cual se interrumpió la habitualidad de modo rotundo, comprobamos la relevancia de ciertas líneas de trabajo que han tenido presencia en el nivel inicial y s y que proponemos priorizar en el espacio pedagógico con niños pequeños:

- el **fortalecimiento de vínculos** aportándoles densidad simbólica al nutrirlos de contenidos culturales;
- la **disponibilidad corporal** para generar condiciones de receptividad y reconocimiento y para **producir tramas comunitarias** solidarias en torno a las infancias en estos tiempos complejos;
- la puesta a disposición de **mundos simbólicos** que enriquezcan sus conocimientos del mundo, de sí mismos y de los/a otros/as a través de múltiples lenguajes.

Afirmamos aquí que el campo del arte puede aportar, tanto desde sus producciones como desde su gramática, condiciones subjetivantes de alto valor formativo para el desarrollo de las singularidades, pero también de socialidades. La copresencia de **cuerpos** disponibles y sensibles articulados en un **espacio** concebido como “**educador**”, flexible y abierto a las contingencias de los acontecimientos, resultan dimensiones facilitadoras para que la energía vivificante de los/as niños/as pueda dejar sus huellas, para pensar y reflexionar sobre el presente. Hacer visible esas producciones y convocar a celebrar esa potencia es parte de la responsabilidad de los jardines. Invitar al detenimiento y mancomunar miradas, contactos, reflexiones en torno a sus historias, sus imágenes, sus sonidos, sus movimientos, sus ideas reponiendo información sobre los procesos, es parte de la función social de nuestros espacios educativos: **encuentros, muestras, celebraciones** son instancias estratégicas para entamar procesos de diálogo que trasciendan lo discursivo y constituyan experiencias colectivas. Esperamos también que en esta última clase del módulo puedan articular los aportes de las clases previas en una mirada integral que, considerando la relevancia de la educación estética, bregue por nutrir lo cotidiano con intervenciones en las que la **disponibilidad corporal y espacial**, articulando distintos lenguajes, ofrezca un paisaje para habitar y reinventar lo habitual.

Una experiencia como analizador con dimensiones diversas...

A continuación, compartimos una experiencia realizada en un jardín de infantes durante el ciclo 2021 en un contexto de bimodalidad entre clases presenciales y virtuales. Al socializar la experiencia simplemente intentamos traer a colación dimensiones que se desplegaron de modo articulado en el trabajo pedagógico no como un modelo para seguir, sino como un analizador que nos permite profundizar la conceptualización y la reflexión.

La experiencia descrita nos permite hacer foco en algunas condiciones de posibilidad que nutren el trabajo pedagógico.

Cuerpos disponibles en tiempos de copresencia

La pandemia que ya parece lejana, ha puesto sobre el tapete la fragilidad de los cuerpos, de la vida y la imperiosa necesidad de apelar a lógicas solidarias y colectivas. Cuando interrumpió la asistencia a los espacios educativos redujo en los mejores casos y obturó en otros, los múltiples registros corporales que se puede tener en tiempos de copresencia.

La presencialidad nos permite recuperar miradas, escuchas, contactos, registros. El cuerpo recepciona y reacciona ante los otros, se producen diálogos corporales, a veces no tan conscientes, pero efectivos en la producción de una energía que se va generando en términos de afecto. Lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo se amalgaman, se va tramando un “nosotros” en este proceso. Como se ve en el registro de la experiencia, al habilitar espacios disponibles para que el cuerpo de los/as niños/as se explaye, se encuentre con otros, va desplegándose el juego y en él la producción de mundos imaginarios. Estas producciones se sustentan en las experiencias culturales que los niños y niñas portan y son enriquecidas por las propuestas que el mismo jardín genera.

La disponibilidad corporal de los/as maestros/as es una condición relevante para activar la capacidad hermenéutica que posibilita construir sentidos, lecturas e intervenciones que consideren adecuadas frente a los sucesos que van desplegándose ante su mirada y enriquecerlos, tanto a partir de su participación o interlocución como de la decisión de no participar y continuar observando.

La luz, la puesta a disposición o no de objetos, la sonoridad, las texturas son cualidades que pueden colaborar en intensificar la producción de sentidos u obturarlos al presentarlos o no en el espacio.

Mirar, observar, atender, alojar son acciones relevantes para dar cauce a que la voz, los movimientos, las improntas de los niños habiten el espacio y dejen huella intencionada. El cuerpo en movimiento estableciendo vínculos con otros pares tiene valor para la constitución subjetiva de modo que es central considerar las condiciones para favorecer su despliegue.

El espacio disponible y flexible como ámbito que aloja

Cada jardín cuenta con ciertas condiciones espaciales que habilitan o restringen posibilidades, pero también sucede que el modo en el que se organiza dicho espacio se fija en cierta distribución que resulta interesante desnaturalizar. Resulta interesante concebirlo como un aliado acogedor y desafiante que invite a ser habitado en función de las propuestas pedagógicas en vez de considerarlo una variable dura e inmodificable.

Cada actividad implica configurar el espacio de un modo particular, en la disposición del cuerpo de cada uno, en relación con otros. Los soportes, materiales y herramientas de trabajo también forman parte de aquello para considerar cuando decidimos habilitar multiplicidad de dinámicas de trabajo. Trabajar parados, sentados en sillas o en el piso, de manera individual, en parejas, tríos, pequeños grupos o grupo total sobre soportes con diferentes dimensiones, tamaños y formatos es también un modo de aproximarnos más fielmente a la diversidad de formas en las que se produce en el campo cultural. Por ejemplo, que en el abordaje de las artes visuales se considere variar soportes y por ende adecuar la superficie de apoyo, también forma parte de abrir horizontes en cuanto a los modos de crear que trascienden el espacio escolar. Subrayamos aquí nuevamente que las actividades aproximan a los/as niños/as al conocimiento de prácticas culturales que tienen múltiples condiciones de desarrollo y que es relevante que la versión escolar no licue o banalice las cualidades de la producción cultural en la medida de lo posible. Un ejemplo claro para pensar esto, son los soportes que utilizan los artistas plásticos para dibujar y /o pintar que son diversos y enriquecidos, tanto en su forma, como en su materialidad (cartón, madera, tela, papel, etc)., sin embargo en el jardín se tiende a utilizar de modo casi generalizado la hoja A4 de la resma de modo inercial sin problematizar la cuestión. Claro que por cuestiones de costo, generalmente no podemos comprar papeles específicos pero, perfectamente se pueden pegar por sus bordes dos o tres o 4 hojas A4

para modificar el soporte ya sea de modo apaisado o vertical, y generar un desafío diferente en términos de la forma y el tamaño del mismo, o conseguir rectángulos de cartón que tienen otra densidad. Es posible retomar esta cuestión desde los registros de actividades que se incluyen más adelante.



El espacio en los jardines se alía para abrir posibilidades de apropiación de los lenguajes y sus formas de producción. A continuación, compartimos algunas propuestas en este sentido y los/as invitamos a socializar alguna imagen en la que hayan desafiado el uso habitual de algún espacio del jardín describiendo el sentido de la propuesta.



Sobre la disposición del espacio y las dinámicas de trabajo en propuestas de artes visuales



Se unieron las **mesas** de la sala y se colocó a lo largo de ellas un rollo de hoja de papel madera para elaborar un mural colectivo sobre dicho soporte.



Soporte de hojas circulares.



Mural sobre hojas grandes pegadas a la pared del patio.



Camino de hojas grandes sobre el piso de la sala.

Las imágenes fueron tomadas en el Jardín del Instituto Vocacional de Arte MJ Labarden.

El aporte del arte contemporáneo

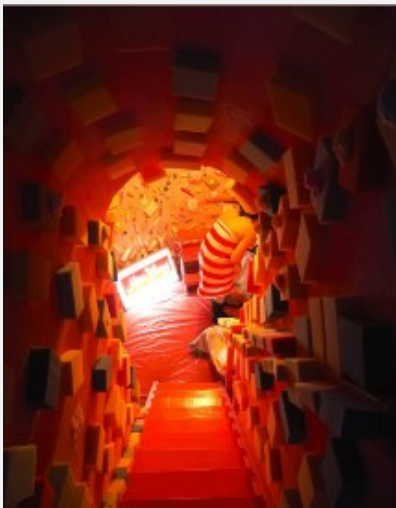
En la experiencia compartida en esta clase, las propuestas del juego con cajas en el espacio del salón de usos múltiples, cuando se usan las cajas como soporte móvil de proyección de imágenes, cuando se diseña el espacio con telas y los/as niños/as deciden una ubicación de los objetos, se puede emparentar con las propuestas de “instalaciones” que despliegan artistas contemporáneos en las

cuales “disponen en el espacio un conjunto de elementos, de colores, de objetos que es efímero, que está instalado y que va a estar también desinstalado, apoderándose del lugar del espacio por un momento” (Badiou, 2013).

Es la participación del sujeto, la experiencia que produce en el presente lo que importa sumando a la dimensión estética de la obra, una idea ético - política centrada en la promoción de transformaciones y vínculos sociales en el espacio público. Estos planteos cuestionan la noción de “obra de arte” como algo único e irrepetible, la separación de géneros y lenguajes, la caracterización del artista como “genio dotado”, así como la definición de espacios expositivos institucionales – museos o centros de exposición– que plantean rígidas regulaciones al espectador: no tocar, mantenerse a cierta distancia, no traspasar ciertos límites para acceder a las obras, disciplinando un único modo adecuado de acceder a ellas. Estas manifestaciones son concebidas también como modos de democratizar y expandir la experiencia estética a otros públicos.



La Menesunda fue una instalación realizada por los artistas argentinos Marta Minujín y Rubén Santantonín en el Instituto Di Tella en 1965 y luego actualizada en el MAMBA en 2016 y 2019.



Soplo, muestra de Ernesto Neto en el Malba, CABA, 2019.



Arte núbico, una propuesta de Mireya Baglietto en La Cárcova, CABA 2016.



Espacios extraordinarios. Instalación sobre *Alicia en el País de las maravillas* realizada por niños/as y adolescentes de La casita de La Boca en la muestra sobre Arte y juego. La Cárcova, CABA 2017.

El investigador, artista plástico y educador español **Javier Abad Molina** ha impulsado experiencias de arte contemporáneo en el ámbito de la educación infantil que han llegado a nuestro medio. En su tesis de doctorado y en trabajos posteriores, sistematiza una gran cantidad de instalaciones realizadas por artistas y ha trasladado dichas experiencias al ámbito de los jardines promoviendo la exploración de materiales que invitan a la participación lúdica de los niños y la comunidad.

El autor recupera la noción de arte comunitario para esta propuesta que promueve:

- Celebrar que estamos y aprendemos juntos en la escuela.
- Ingresar en una cultura de símbolos.
- Crear encuentros en un contexto de relaciones.
- Entender el arte como experiencia significativa.
- Ofrecer visibilidad al proyecto educativo y la cultura escolar.
- Manifestar valores humanos.
- Reconocer el juego compartido como metáfora de vida.
- Crear el sentido de pertenencia a una comunidad.
- Recoger las narraciones de la escuela.
- Presentar un espacio de reconocimiento e identidad compartida.

Para profundizar en este abordaje le recomendamos la lectura de *Arte comunitario en la escuela infantil* de Javier Abad Molina, disponible en: <https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/ARTE.pdf>

La profesora Mónica Paulino afirma en relación con estas experiencias, “Hay un abanico que se abre cuando salimos de los límites que nos impone entender los lenguajes artísticos como disciplinas separadas entre sí y podemos incorporar una nueva mirada acerca de la experiencia estética”.

Resulta interesante la sistematización que hace Gabriela Augustovsky (2012. p.35) que remite a la consideración de las paredes del aula como espacio para la creación colectiva, y que podría homologarse a la definición colaborativa presente en una instalación, **con** los/as niños/as

Esta autora presenta cinco momentos en este proceso.

- **Diseño:** en cuanto a la anticipación de lo que se va a realizar en el espacio (se piensa dónde, cómo, con qué materiales, cómo se sujetará lo que se propone ubicar).
- **Producción:** hace referencia al momento de concreción de la realización de aquello que luego se ubicará en el espacio.
- **Emplazamiento:** instancia de colocar, colgar, instalar los elementos.

- **Uso:** momento en el cual se hará uso, se habitará la intervención.
- **La bajada:** momento en el cual se quitan los elementos instalados en el espacio.

Un recaudo para el desarrollo de este tipo de propuestas es que mantengan su sentido, que superen la posibilidad de resultar una participación incidental de los/as niños y niñas por el espacio, sino que más bien activen procesos lúdicos colectivos que impliquen a los/as niños/as como autores decisorios de su devenir. Proponemos estar alertas ante tentaciones activistas, sensualistas y descontextualizadas. No tiene sentido que las instalaciones licuen su potencial expandiéndose como una moda pedagógica. El horizonte claramente es el enriquecimiento de la apropiación del conocimiento del mundo, de sí mismo y de los/as otros/as en entornos enriquecidos, lúdicos. En tanto esto se banalice, aportará al vaciamiento de un tiempo y un espacio que requerimos preservar en su densidad simbólica. Por esto es necesario evaluar cuánto estas propuestas permiten avanzar en ese sentido y cuánto obturan esta cuestión, en qué medida y cómo es interesante sostener estas propuestas y en qué medida, cómo, para qué ocasiones conviene reconsiderarlas.

Proponemos tener en cuenta aquí algunas cuestiones para evitar tensiones:

- 1- El tiempo de trabajo docente puesto en la preparación de materiales y espacios. La situación diferencial que pueden tener ciertos jardines para el abordaje de estas propuestas según la disponibilidad de espacios y materiales o los acuerdos que puedan establecerse entre salas.
- 2- La disposición de algunos grupos de niños/as con ciertas dinámicas y características para abordar este tipo de propuestas con consignas tan abiertas.
- 3- La disponibilidad de los/as docentes para sustentar la propuesta como proceso en la trayectoria educativa de los /as niños/as.
- 4- Y volvemos a la cuestión del sentido, la claridad de la apuesta que se pone en juego en este tipo de dispositivos.

El encuentro comunitario como experiencia de celebración

Ya en el cierre de este módulo, retomamos la consideración de los jardines (de las instituciones educativas), como espacios para la producción de “lo común”. Como debate vigente se vienen agudizado ciertos discursos individualistas que reivindican la libertad personal como mayor bandera frente a otros que aluden a la relevancia de la consideración de lo colectivo, en pos de la noción de bien común. Esta tensión se ha explicitado en múltiples escenas a las que hemos accedido si no presencialmente, a través de los medios de comunicación, que impregnan los diversos espacios sociales.

Alentamos que los escenarios educativos sean un espacio para la constitución de la experiencia vital de estar con otros/as, buscando imperiosamente derribar los límites entre “mundos”, apostando a fortalecer procesos igualitarios, democráticos desde los primeros pasos en el sistema educativo, promoviendo el despliegue de las singularidades. Es que el desafío de la construcción de lo común se funda en el reconocimiento del valor de las diferencias y por ende también se acepta la posibilidad de que se expresen conflictos.

Y nuevamente aquí retomamos el desafío de interrumpir las lógicas.

Acorde a lo planteado en la clase 2, algunos movimientos, que podrían combinarse, activan flujos entre el adentro y el afuera, haciendo que las paredes institucionales se tornen porosas tanto para:

- 1- socializar alguna producción realizada en el jardín y visibilizarla para las familias y /o la comunidad en su conjunto,
- 2- recibir el aporte de algún miembro de la comunidad o del campo del arte para enriquecer procesos.

Múltiples son las dinámicas en las que pueden desarrollarse estos encuentros: talleres, muestras, kermeses, exposiciones... Las puertas del jardín pueden abrirse tanto para recorrer una muestra, como para compartir una actividad de biblioteca, un taller de música o de tejido si trabajamos con arte textil, o alguna otra propuesta que esté abordando un grupo en ese momento o en el jardín de manera transversal. Invitar a las familias a narrar un cuento, acercarse a cantar con algún instrumento, a compartir una coreografía de una danza...

En todos los casos, considerar especialmente cuál será la participación de los/as niños/as y potenciar la disponibilidad que puede generar en ellos y ellas esta ocasión es central, para que no sean

observadores/as pasivos/as de lo que sucede en torno a ellos/as, sino que resulten quienes le dan sentido al evento. Definir con claridad los encuadres y las propuestas es clave.

En cuanto a lo que se pone a disposición de la mirada de las familias, ver materialmente plasmado cómo de un punto de partida compartido, las/os niñas/os logran diversificados puntos de llegada, es un modo contundente de dar cuenta del valor de lo diverso sobre el que es interesante trabajar.

Garantizar procesos participativos abriendo las puertas, dando a conocer los procesos y los productos de la actividad pedagógica resulta un horizonte por reconstruir. La escucha, la toma de decisiones compartidas, la construcción de estrategias de modo colaborativo. empatizar y buscar modos de dialogar, convencer, de hacer saber que cada niño/a importa, sortear diferencias y continuar intentando.

En el caso de la experiencia socializada, el fortalecimiento de la trama social grupal se produce desde el mismo momento en el cual los/as niños y niñas son convocados a transformar el espacio, a participar de la resignificación creativa del objeto-caja, desde que se promueve la construcción de acuerdos, de narrativas compartidas que van siendo habitadas corporalmente en un espacio que recupera las improntas de los/as niños/as. Las esculturas, los escenarios diseñados a partir de la iniciativa de los/as pequeños/as y los objetos elaborados por ellos, son símbolos materializados que van generando identificaciones colectivas para socializar y celebrar. Aquellos primeros pedidos cursados a las familias, a colaborar con las imágenes y con cajas grandes, van siendo resignificados cuando es posible reconstruir el recorrido realizado por los/as niños/as. Estas instancias de participación van estableciendo la posibilidad de comprensión y valoración de los procesos, también, por qué no decirlo, de cuestionamiento y disidencia que siempre es interesante que se expresen y sean procesadas. Tal como afirmamos previamente, el desafío de producción de una trama comunitaria está justamente en la articulación de las diferencias.

El arte es un modo de hacer públicas las ideas, imágenes, sensaciones que al externalizarse se hacen disponibles a otros. En este sentido su aporte puede resultar valioso para la tarea institucional. En el nivel inicial, canciones, danzas, dramatizaciones, esculturas, carteleros de producciones plásticas realizadas se socializan, se exponen en encuentros, muestras, reuniones. Proponemos rehuir de la lógica de la muestra como espectáculo para concebirla como un rito participativo. Colombres (2004) plantea que “El rito se verifica en el espacio físico: es acción, y por lo tanto algo pasible de observación”. Para que se concrete, por tanto, requiere detenimiento, destinar un tiempo de

encuentro y desarrollo de esas acciones. Por ello, esta perspectiva colabora en ligar, en retroalimentar la comunicación y reposicionar al jardín como ámbito propio de la comunidad de la que forma parte.

¿Cómo construir la bienvenida?

En el arte los detalles son importantes; en los jardines, también. Los pequeños gestos cotidianos, la ambientación, la cartelera, el tono de las notas, el horario de la cita, la extensión de tiempo del evento, la dinámica de los encuentros resulta una cuestión para atender, desde un auténtico compromiso de apertura hacia el “otro” que los equipos docentes tenemos la responsabilidad de comunicar. Por otra parte, es pertinente agudizar la atención y la creatividad para aprovechar las oportunidades que tenemos de ponderar el rol y la potencia de la infancia.

Dice Gadamer: “La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa. (...) Saber celebrar es un arte. Y en este caso resulta central que los protagonistas del espacio pueden tomar decisiones sobre lo que se va a mostrar y cómo se celebrará el encuentro con la comunidad para que fortalezca lazos.

Las **muestras**, que tienen su proceso de gestación, son instancias que permiten a los propios equipos docentes reconstruir un “nosotros” cuando convergen en un mismo tiempo las producciones diversas realizadas por cada sala o sección.



¿Por qué mostrar las producciones de los/as niños/as a la comunidad? ¿Qué se quiere mostrar? ¿Para qué? ¿Cómo se seleccionan las producciones que se muestran? ¿Cómo se repone el proceso? ¿Qué criterios tener en cuenta para la curaduría? ¿Cómo hacer partícipes a los/as niños/as de esta instancia?



Las imágenes fueron tomadas en diferentes muestras realizadas en el Jardín del IVA MJ Labarden.

Y allí nuevamente se pone en juego toda la tarea de enseñar a mirar, pero ahora entre adultos/as, dando la información –que pueden brindar los propios/as alumnos/as– del proceso mediante el cual pudieron concretar su obra. Los borradores, bocetos, paletas en donde se mezclaron los colores ya secos, los registros son herramientas valiosas en esta instancia que permiten asomarse a la “cocina” de la producción final, historiando lo logrado.

En todos los casos, la convicción es que el acto/ la muestra / el encuentro no puede falsear ciertas cuestiones básicas sobre el lugar del arte en los jardines.

- ❖ No banalizar el contenido.
- ❖ Considerar la producción como parte de un proceso. Apelar al disfrute.

- ❖ Distanciarse de lógicas mercantiles, que traducen a formas de “espectáculo” estos espacios, que en ocasiones implican agotadores ensayos sin sentido para los/as niños/as, o una serie de preparativos distantes de su participación.

A MODO DE DESPEDIDA...

Vamos dando cierre entonces a este tejido que intentamos urdir desde la primera clase. En este recorrido les propusimos:

- Considerar como eje el fortalecimiento subjetivo y cultural de niños y niñas a partir de su consideración como autores tanto en instancias de producción como de apreciación.
- Proponer intervenciones docentes posibles en relación con las múltiples variables que se ponen en juego en estas situaciones pedagógicas vinculadas con estos campos de conocimiento.
- Contextualizar la lectura de los procesos en este campo de experiencias a partir de las dinámicas culturales contemporáneas.
- Ampliar el propio repertorio de lo conocido y transitado en el campo de las artes.
- Sostener de modo intencionado y sistemático, propuestas vinculadas a este campo en la tarea pedagógica con los niños/as pequeños y sus familias.
- Considerar la dimensión estética en la configuración cotidiana de sus prácticas, por su estrecho vínculo con lo ético y con lo político, ya que esta dimensión se liga al proceso de reconocimiento de cada niño/a como sujeto de derecho al arte y a la expresión, ponderando su capacidad para ir apropiándose y construyendo poder sobre el mundo material y simbólico en el que vive.

Realizamos en estas cuatro clases un recorrido acotado pero intenso que intentó subrayar algunas coordenadas básicas del trabajo pedagógico con las artes en los jardines teniendo como horizonte la expansión de las experiencias estéticas de niños y niñas en estos tiempos complejos. Subrayamos el valor de sus propios recorridos disfrutados y conocidos en este territorio para generar mediaciones significativas que expandan las oportunidades de niñas y niños para participar, produciendo y apreciando gozosa y creativamente este universo de experiencias.

Bibliografía

- Abad Molina, J. (2014). *El lenguaje corporal: Simbología de las acciones en los espacios de juego* en Sarlé, P.; Ivaldi, E. y Hernández, L. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias, Metas 2021, OEI. pp.67-85. Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-arte-educacion-y-primera-infancia-sentidos-y-experiencias>

Bibliografía ampliatoria:

- Calmels, D. (s/f). Conferencia Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Ciudad de Buenos Aires, CePa. Escuela de Capacitación Docente.
- Calmels, D. (2020). El decálogo del jugar. Dirección de Educación Inicial PBA Argentina.
- Loyola, C. (2017). Revista digital Voces en el Fénix dirigida por Leonardo GaK co-coordinadora del número destinado a la Educación de la Primera Infancia Año 8 Número 16 diciembre 2017 La gestión institucional en espacios educativos para la primera infancia.
- Paulino, M. (2016 marzo-abril). Arte contemporáneo y Educación Inicial, *Revista Travesías Didácticas*. Disponible en [https://viewer.joomag.com/revista-travesías-didácticas-nº-21/0665623001461257779](https://viewer.joomag.com/revista-travesias-didacticas-nº-21/0665623001461257779)
- Rodríguez de Patorino, E. y Fernández, A. (2016). Diálogo entre las autoras. Cierres provisorios y nuevas aperturas en Soto y Violante, experiencias estéticas en los primeros años. Buenos Aires: Paidós

Bibliografía para la elaboración de la clase

- Abad Molina, J. (2009). "Arte comunitario en la escuela infantil". Disponible en <https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/ARTE.pdf>
- Acha, J.; Colombres, A. y Escobar, T. (2004). *Hacia una teoría americana del Arte*. Buenos Aires: Ediciones del sol.
- Badiou, A. (2013). Las condiciones del arte Contemporáneo. Disponible en <https://esferapublica.org/nfblog/las-condiciones-del-arte-contemporaneo/>

- Calmels, D. (s/f). Conferencia Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Ciudad de Buenos Aires, CePa. Escuela de Capacitación Docente.
- Calmels, D. (2020). El decálogo del jugar. Dirección de Educación Inicial PBA Argentina. Disponible en https://youtu.be/RWj_XaCxNKM
- Duncum, P. (2015). “¿Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer?”. En Martins, Miranda, Oliveira de Oliveira, Tourinho, y Vicci. Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos. Uruguay: Universidad de la República.
- Eisner, W. (2016). El arte en la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2003). La actualidad de lo bello. Buenos Aires: Paidós.
- Paulino, M. (2016). Arte contemporáneo y Educación Inicial. *Revista Travesías Didácticas*.
Disponible en: <https://viewer.joomag.com/revista-travesias-didacticas-nº-21/0665623001461257779>

Créditos

Autora: Claudia Loyola

La escritura de este curso/módulo contó con la estrecha colaboración de la Prof. Natalia Sgandurra.

Cómo citar este texto:

Loyola, C. (2022). Clase Nro. 4: Arte y celebración cotidiana: Cuerpo, espacio, comunidad. Módulo: Lenguajes e infancias I: Las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial. Actualización académica en Primeras infancias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)