

SERIE COMUNICACIÓN

Pensamiento visual, propuestas de tiempo de libre elección y desarrollo del lenguaje en el Nivel Inicial



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
DEL NIVEL INICIAL



Pinacoteca



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

**Secretaría
de Educación**

PRESIDENTE

Javier Gerardo Milei

VICEPRESIDENTE

Victoria Eugenia Villarruel

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Guillermo Alberto Francos

MINISTRA DE CAPITAL HUMANO

Sandra Viviana Pettovello

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Carlos Horacio Torrendell

SUBSECRETARIO DE POLÍTICAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Alfredo Domingo Vota

Dirección de Educación del Nivel Inicial

Pensamiento visual, propuestas de tiempo de libre elección y desarrollo del lenguaje en el nivel inicial. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, 2025.

Libro digital, PDF - (Serie Comunicación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91044-1-7

1. Comunicación Visual. 2. Docentes de Nivel Inicial. 3. Educación Inicial.

CDD 372.21



Publicación de distribución gratuita. Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención de sus autores.

Índice

Presentación	4
---------------------	----------

1. Marco educativo	5
---------------------------	----------

- | | |
|--|----|
| a. Propuestas de tiempo de libre elección como modalidad organizativa de la enseñanza | 7 |
| b. Desarrollo del lenguaje e intervenciones del docente en las propuestas de tiempo de libre elección | 11 |
| c. El sentido educativo de la categorización de las obras | 14 |
| d. Pensamiento visual | 16 |

2. Orientaciones para el diseño de propuestas de enseñanza	19
---	-----------

- | | |
|--|----|
| a. Estrategias de pensamiento visual | 23 |
| b. Rutinas de pensamiento | 25 |
| c. Intervención docente y desarrollo del lenguaje | 30 |

3. Los artistas y sus obras	33
------------------------------------	-----------

- | | |
|----------------------------|----|
| a. Tarjetas Escena | 35 |
| b. Tarjetas Paisaje | 47 |
| c. Tarjetas Retrato | 59 |

Referencias bibliográficas	70
-----------------------------------	-----------



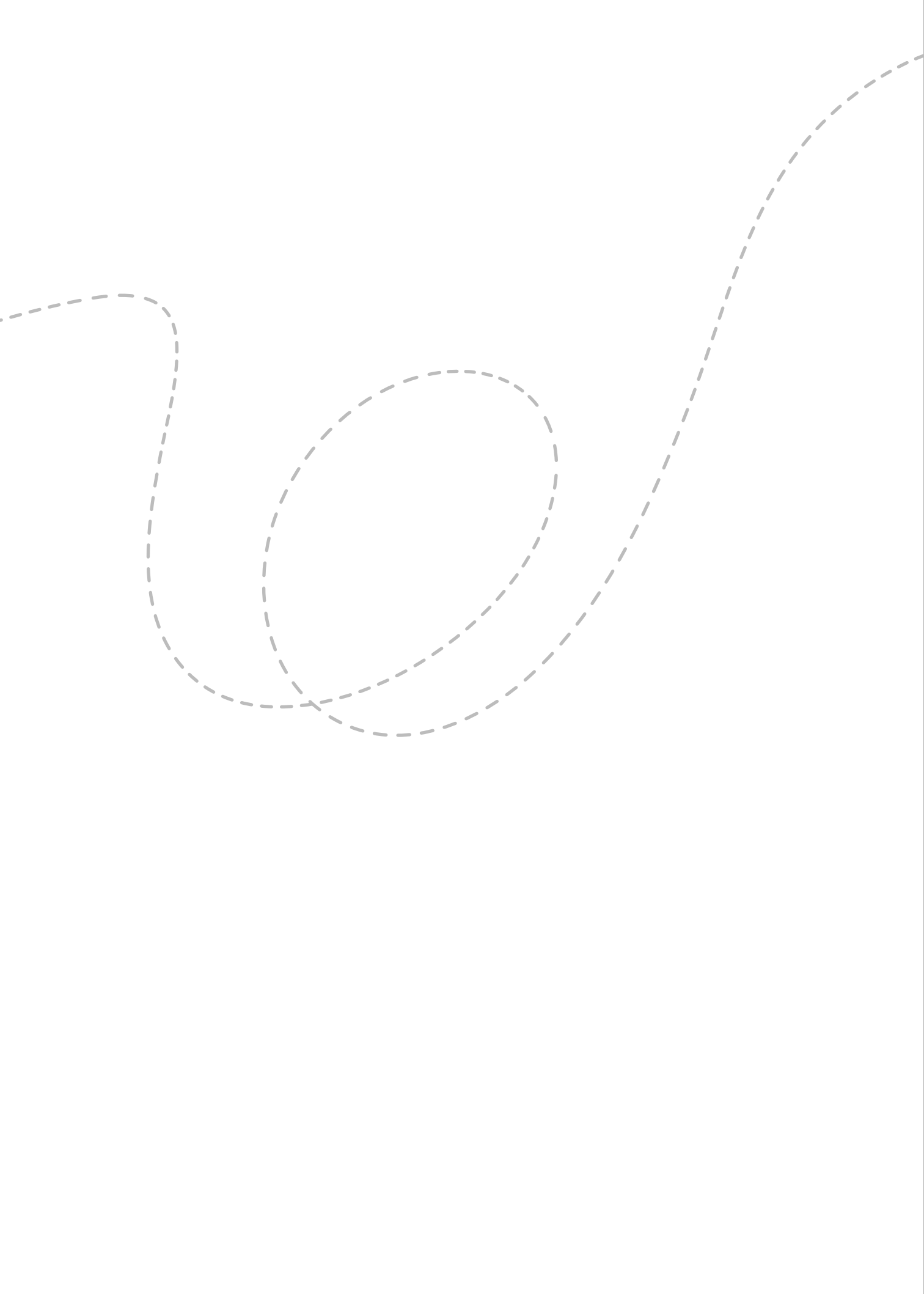
Presentación

En el marco de las líneas de trabajo de la Dirección de Educación del Nivel Inicial se conforma este proyecto articulado con el área de Curaduría de Arte, que permite la implementación de propuestas educativas de tiempo de libre elección centradas en la apreciación de la imagen y el desarrollo del lenguaje. La Dirección de Educación del Nivel Inicial, junto con la Pinacoteca, seleccionó y agrupó un conjunto de obras de arte en tres categorías: retrato, paisaje y escena. Cada grupo de obras alienta diversos usos del lenguaje —relatar, describir, explicar— y el aprendizaje de vocabulario específico para la representación lingüística de la información visual en el marco de una experiencia estética.



Marco educativo

Índice



a. Propuestas de tiempo de libre elección como modalidad organizativa de la enseñanza

Las propuestas de libre elección constituyen una modalidad de enseñanza que se caracteriza por la simultaneidad de actividades, la organización en pequeño grupo y la elección del niño (Bossert, Barnett y Filby, 1984). En cada oportunidad, el docente selecciona las actividades y dispone especial dedicación a la elección y combinación de los materiales educativos para cada sector. El diseño del ambiente se define a partir de un fin didáctico intencional, en el marco de una planificación para promover aprendizajes a través de actividades diversas y simultáneas que alientan la interacción cara a cara, la enseñanza entre pares y el uso del lenguaje como mediador de las relaciones sociales. Cada propuesta es una oportunidad para el desarrollo de experiencias compartidas que alientan corresponsabilidad en la organización, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Esta dinámica favorece avances en los aprendizajes y el desarrollo de los procesos psicológicos involucrados ya que los aportes individuales se combinan y complementan entre sí, configurando situaciones de reciprocidad e interdependencia. Las propuestas de tiempo de libre elección pueden implementarse en el interior del aula, en espacios amplios del edificio escolar como el SUM y en el exterior –patios escolares o galerías–. Otra opción es diseñar este tipo de propuestas para dos o tres salas, ampliando el margen para la interacción, la comunicación y el aprendizaje entre pares, y la planificación conjunta entre los docentes.

Se la reconoce como una modalidad de enseñanza característica de la educación de la primera infancia (Sarlé, 1993), que favorece el desarrollo del autogobierno, la resolución compartida de problemas, la negociación de ideas e intereses a través del lenguaje, el ajuste de las propuestas a las posibilidades e intereses individuales y la regulación de emociones y del comportamiento social. La planificación de propuestas de tiempo de libre elección que aquí se propone se enmarca en una perspectiva centrada en los aprendizajes, la educación para la libertad y el seguimiento de los intereses de los niños para ampliar su universo cultural. Se jerarquiza la mediación y la participación del docente para promover aprendizajes ligados a la toma de decisiones, el compromiso y la continuidad en la tarea elegida, la enseñanza entre pares y el desarrollo socioemocional de manera integral. En este sentido, es valioso el concepto de “ciclo de actividad” (Isaacs, 2012) para comprender que el tiempo de una actividad comienza cuando los niños toman con-

tacto con los materiales y finaliza cuando, al completar la tarea, los colocan de manera ordenada en el lugar de guardado. Esta estructura establece una dinámica que por sí misma enseña a gestionar tiempos, focalizar la atención para la resolución de la tarea, regular el uso de los materiales y responsabilizarse en su guardado.

Esta modalidad de enseñanza facilita la comunicación entre pares, la recuperación de aprendizajes, la búsqueda de materiales complementarios y la resolución colaborativa de actividades. En este marco, se considera que el uso de agendas semanales disponibles y a la altura de los niños puede alentar la búsqueda de información para la organización de cada sector, la anticipación y planificación del desarrollo de cada una de las tareas y la lectura compartida entre pares. Desde esta perspectiva, puede considerarse la selección de íconos, ilustraciones, fotografías que representen información relevante para los niños ya que esta modalidad de representación externa de significados (Teubal y Guberman, 2014) facilita la comprensión de significados y favorece avances en el autogobierno. Por otra parte, las propuestas educativas de tiempo de libre elección favorecen la escritura compartida entre el docente y los niños para dejar registro de aprendizajes o información relevante a recuperar en nuevas experiencias, como también la escritura por parte del docente que constituye una referencia para los niños en su proceso de aprendizaje sobre el sistema de escritura.

Las propuestas de libre elección contrastan de manera estructural con las propuestas de enseñanza centradas en la figura docente. Las primeras se caracterizan por la organización de variadas actividades simultáneas que los niños eligen para compartir y resolver en pequeño grupo, mientras que las segundas abordan una propuesta única que nuclea al grupo y que está totalmente regulada por el docente a través de un tipo de comunicación característico. El pequeño grupo facilita las interacciones y la enseñanza entre pares a través del lenguaje, centradas en los problemas propios de la actividad compartida. Así se promueven avances significativos en el desarrollo de los diversos usos del lenguaje —argumentar, describir, conversar, explicar— y en los procesos psicológicos ligados al pensamiento, como categorización, planificación, memoria de trabajo, comparación y anticipación. Asimismo, los grupos pequeños, de no más de cinco niños, favorecen las relaciones interpersonales y la comunicación «cara a cara» que involucran diversas habilidades emocionales en acción y a través del lenguaje. En cambio, las propuestas únicas para todo el grupo se caracterizan por una comunicación de tipo bidireccional a través de la combinación de preguntas y respuestas en las que el docente releva información y saberes para ampliar la comprensión de una temática.

En las propuestas de tiempo de libre elección, el docente interviene de manera alternada y puntual en los diferentes subgrupos, con la intención de ampliar posibilidades de participación, diversificar las formas de resolución de problemas, enriquecer la comunicación y el lenguaje, categorizar información, favorecer interacciones colaborativas, promover la reflexión sobre la acción, entre otros aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, es importante destacar que esta modalidad organizativa permite que el docente dirija su atención a la observación y análisis de las relaciones interpersonales y sus cualidades en términos de colaboración, disputa, interdependencia, conflicto, etc., para potenciar los diversos usos del lenguaje como mediadores de la comunicación en la experiencia social.

Desde sus inicios, el Nivel Inicial se ha caracterizado por abocarse al desarrollo integral de los niños con especial sensibilidad hacia el desarrollo social y emocional. La observación sistemática de las interacciones y la comunicación de cada uno de los niños buscan revelar avances en estos aprendizajes por sus implicancias para la construcción de amistades y de la identidad personal. Hay (2005) sugiere que las amistades a temprana edad dependen de las siguientes destrezas: manejo de atención conjunta, regulación emocional, inhibición de impulsos, imitación de acciones de otros, comprensión de procesos causa-efecto y competencia lingüística. La intervención y mediación de los adultos, y muy especialmente de los docentes, pueden favorecer avances en estos aprendizajes que amplíen las capacidades de los niños para su participación social y en la comprensión sobre sus sentimientos y emociones.

Son muy variadas las alternativas para la selección y organización de propuestas educativas simultáneas a partir de la presentación ordenada de materiales mediadores de los procesos de aprendizaje para el desarrollo de experiencias significativas para los niños. A continuación, se presentan algunas de las opciones que pueden incluirse de manera simultánea en esta modalidad organizativa:

- **Enseñanza y práctica de juegos de mesa.**
- **Organización y desarrollo de juegos dramáticos sobre diversas situaciones sociales.**
- **Escritura de palabras con letras de molde e imágenes.**
- **Armado de rompecabezas de distinta cantidad de piezas a partir de una imagen que oficie de referente.**
- **Apreciación de imágenes impresas o digitales a través de consignas mediadoras de la percepción.**

- Actividades constructivas a partir de materiales para juego de construcción.
- Producción de piezas expresivas y plásticas a través de materiales de descarte con valor estético.
- Realización de textiles a través de telares.
- Lectura de libros narrativos y descriptivos.
- Resolución de actividades en aplicaciones educativas en soporte tablet o notebook.
- Producción gráfica con diversos materiales.
- Modelado a través de materiales e instrumentos o herramientas específicos.

Es válido imaginar una organización de actividades estructuralmente diversas como, por ejemplo, práctica de un juego de lotería, modelado en arcilla, apreciación de imágenes impresas o digitales y producción de textiles en telar, o variaciones sobre un mismo tipo de actividad, como es el caso de presentar una obra plástica diferente para cada pequeño grupo. El desafío es que la presentación de materiales facilite la comprensión de la propuesta para que los niños puedan elegir qué quieren hacer o cuál les resulta más interesante, y que favorezca la organización y la comunicación entre pares.

En esta modalidad organizativa, es fundamental que el docente anticipe el eje común de su intervención a partir del cual priorizará aspectos a desarrollar en todos los grupos. En otras palabras, más allá de la diversidad de propuestas que se planifiquen, es muy importante anticipar un aspecto que se considere relevante para ampliar y enriquecer en la dinámica de cada uno de los subgrupos. En la propuesta educativa que se presenta en este documento, se priorizan las intervenciones del docente sobre el pensamiento visual y el desarrollo del lenguaje. En este sentido, el seguimiento de los aprendizajes es el marco que respalda al docente para seleccionar y priorizar aspectos sobre los cuales intervenir para favorecer avances en la comprensión y la autonomía.



b. Desarrollo del lenguaje e intervenciones del docente en las propuestas de tiempo de libre elección

Todos los niños aprenden a hablar de manera implícita, sin esfuerzo consciente, al participar de escenas de la vida cotidiana y comunitaria en las que el lenguaje opera como un organizador espacio-temporal que fortalece la experiencia intersubjetiva. Maggio afirma: «El lenguaje es la habilidad que permite el acceso a la comunicación interpersonal, al conocimiento del mundo, al desarrollo del pensamiento, al despliegue de las habilidades sociales, y actúa también como regulador de las emociones y la conducta» (2021, p. 23). En muchas de las situaciones comunicativas de las que participan niños pequeños, se puede apreciar cómo los adultos hacen ajustes en la prosodia y en la velocidad del habla con la intención de facilitar la comprensión del mensaje, favorecer la alternancia en la comunicación y alentar la construcción de diálogos. Estas características de la comunicación entre niños y adultos en eventos de la vida diaria constituyen el marco para el desarrollo del lenguaje durante los primeros años, dando lugar a aprendizajes particulares. En ese sentido, Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana (2011) sostienen: «Todos los niños y las niñas crecen y aprenden en un entorno en el que los adultos y otros niños, los objetos, las actividades, los saberes y la lengua hablada por los miembros del grupo social trazan los caminos de su desarrollo. Todos ellos, si bien son diferentes, conducen a la adquisición de numerosos conocimientos y al aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación» (p. 11). Desde esta perspectiva, se reconoce al mismo tiempo el carácter universal del lenguaje, la relación de interdependencia entre lenguaje y cognición para el desarrollo de procesos cognitivos y socioemocionales y la construcción de conocimientos sobre el lenguaje propios de cada contexto. A través de la participación en situaciones de la vida cotidiana con las familias y la comunidad, las experiencias culturales, el acceso a contenidos difundidos a través de las redes y los medios de comunicación los niños desarrollan su potencial para el lenguaje. Es mediante estas experiencias socioculturales que los niños adquieren los elementos básicos del sistema gramatical de su lengua: el sistema de sonidos, las reglas para formar palabras y combinarlas en oraciones, el sistema de significados y un vocabulario variado que les permite referirse a los objetos, las personas, las acciones y los eventos.

En base a diversas investigaciones, Wasik y Hindman (2024) afirman que son tres los pilares que sostienen las intervenciones del adulto en las situaciones de conversación durante diversas actividades sociales y educativas:

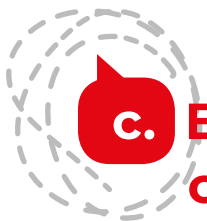
1. **Modelar.** En las situaciones de conversación los adultos modelan cuando narran de manera ordenada a través de conectores de tiempo y espacio, establecen relaciones y hacen uso de vocabulario diverso ya que de este modo se favorece el aprendizaje de las estructuras del lenguaje oral.
2. **Generar preguntas de final abierto.** Este tipo de preguntas promueven respuestas más extensas y elaboradas, con importantes beneficios para el desarrollo del lenguaje. Preguntas a partir de “por qué” y “cómo” favorecen mayor producción de lenguaje que las preguntas puntuales que se resuelven a través de una palabra o, simplemente, respondiendo de manera afirmativa o negativa. Otra alternativa es convocar a los niños a través de preguntas o indicaciones para que describan, amplíen información y/o expliquen.
3. **Proveer una retroalimentación interesante y significativa.** Así se amplía el tema sobre el que se conversa y se alienta la construcción de relaciones, combinaciones y preguntas y, además, se activa conocimiento relevante construido a través de diversas experiencias. Este tipo de retroalimentación también se expresa: a) cuando, a partir de la respuesta o comentario de un niño que se limitó a una o dos palabras, el adulto organiza una oración que ratifica el contenido y lo amplía; b) cuando, a partir de un relato o descripción, el adulto aporta un concepto a través de un vocabulario que permite comprender de manera más precisa una situación, y que, al mismo tiempo, favorece que los niños adquieran una categoría que puede resultar útil para otros eventos.

En el contexto escolar, y muy especialmente en el aula, la comunicación adquiere características particulares. Cuando la comunicación está gestionada por el docente, es frecuente que los intercambios sean a través de preguntas puntuales y respuestas a cargo de un niño de manera alternada. Esta dinámica favorece la recuperación de información y la rapidez en la comprensión de la consigna y, al mismo tiempo, no habilita la construcción compartida de respuestas o de consultas. En cambio, en las propuestas educativas de tiempo de libre elección se amplían las oportunidades para el intercambio entre pares en un marco dialógico que habilita reciprocidad e interdependencia. Por eso se despliegan ajustes entre los interlocutores para explicar, repreguntar, comparar ideas y construir acuerdos que pueden favorecer el aprendizaje de algo nuevo y la reconstrucción de contenidos culturales ya aprendidos. La planificación de actividades simultáneas a resolver en pequeño grupo con variaciones en el contenido de enseñanza es una oportunidad para jerarquizar las intervenciones del docente en torno al desarrollo del lenguaje y los inicios del proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Desde esta posición es posible que el docente participe o intervenga de manera alternada para ampliar

vocabulario, guiar el aprendizaje de las conversaciones centradas en un tema puntual, favorecer la escritura de palabras, estructurar el discurso, comparar argumentos y percepciones, colaborar en la construcción de acuerdos, entre otros propósitos. Resultan valiosas las intervenciones del docente cuando retoma un aporte o comentario de uno de los niños para establecer relaciones o realizar preguntas ya que, de este modo, se fortalece el contexto intersubjetivo de la conversación, se valora el sentido de la escucha como fuente de información para aprender y resolver de manera colaborativa y se amplía el vocabulario de los niños.

Preguntas para seguir reflexionando

- En el contexto de la planificación, ¿es posible anticipar modalidades de intervención del docente específicas para el desarrollo del lenguaje?
- ¿Es necesario construir un instrumento para el seguimiento de los aprendizajes en cada propuesta de tiempo de libre elección?
- ¿Cómo se definen los criterios de clasificación de los materiales educativos para las propuestas de tiempo de libre elección, tanto en espacios internos como externos?
- En las propuestas de tiempo de libre elección, ¿cómo favorecer la participación de cada niño en diferentes propuestas a lo largo del ciclo escolar?



El sentido educativo de la categorización de las obras

En el ámbito educativo, las características visuales de las obras pueden ser consideradas mediadoras en el proceso de aprendizaje de diversos usos del lenguaje y del desarrollo de los procesos cognitivos y socioemocionales involucrados en propuestas en torno a la apreciación. Como se ha mencionado anteriormente, a partir de las características visuales de las obras la selección se clasificó en tres grupos: retrato, paisaje y escena. Cada grupo de obras puede facilitar el aprendizaje de diversos usos del lenguaje (relatar, describir, explicar) y de vocabulario específico para la representación lingüística de la información visual. A continuación, se explica el valor educativo de cada grupo de obras, haciendo énfasis en los tipos de usos del lenguaje oral.

RETRATO

Estas obras se seleccionaron para llevar la atención sobre las cualidades de la piel, la gestualidad, la posición del cuerpo, las partes del rostro y del cuerpo en su totalidad, los colores para representar estados de ánimo o sentimientos, las arrugas, el tono muscular, entre otros. Estos aspectos favorecen el aprendizaje de vocabulario específico que permite describir de manera detallada lo que se observa en la imagen. Las obras pueden promover la construcción de descripciones cada vez más minuciosas en sintonía con el aprendizaje de vocabulario.

PAISAJE

Este grupo de obras presenta espacios urbanos o naturales que se pueden reconocer a partir de los objetos, las construcciones, los vehículos, la vegetación y los animales que forman parte de cada pieza. La iluminación expresada a través del color y las sombras puede alentar los intercambios centrados en el clima, el momento del día o del año para luego imaginar las variaciones en la imagen a partir de cambios en el clima o el tiempo del año. Estas obras pueden promover la construcción de textos descriptivos y expositivos, además de dar cuenta de cualidades o aspectos de la imagen que permiten la identificación de relaciones.

ESCENA

Estas obras se seleccionaron porque pueden ubicarse como referencia para abrir un espacio de conversación sobre las posibles relaciones interpersonales, las acciones y los sucesos de las figuras humanas que se observan.

Estas pinturas pueden favorecer la construcción de relatos o narraciones que incluyan conectores de tiempo y espacio, sucesos o situaciones a resolver, relaciones sociales diversas que se desarrollen en el tiempo. La producción de relatos en colaboración entre docente y niños puede registrarse de manera digital para luego ser escuchada y transformada en vistas a la escritura a cargo del docente.

En el reverso de cada tarjeta está consignada la categoría a la que pertenece, el sentido educativo del grupo de obras, una breve información de la obra en particular y el código QR de acceso a los materiales de la Pinacoteca de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano.

Preguntas para ampliar las propuestas y seguir reflexionando

- ¿Sería posible relevar obras de arte de distintos artistas y lugares que estén accesibles en formato digital?
- ¿Qué aprendizajes puede promover la visita al taller de un artista?
- ¿Cómo se puede acceder a información sobre artistas de su jurisdicción que produzcan obras (esculturas, pinturas, instalaciones, etc.) con distintos materiales? Por ejemplo: óleo, acuarela, lana, aluminio, arcilla, madera.



d. Pensamiento visual

El pensamiento visual es un tipo particular de pensamiento que combina el procesamiento de elementos visuales, la construcción de inferencias sobre los significados que las imágenes comunican y la atribución de significados de los sujetos ante estas producciones culturales. En contraste con la lectura de textos, la lectura de imágenes implica una aproximación simultánea, holística, sintética e integral que construye relaciones flexibles entre los elementos percibidos a través de los sentidos.

La vista establece nuestro lugar con el mundo circundante, por lo tanto, se vuelve fundamental enseñar a mirar. Ver, mirar y observar son verbos que definen acciones muy diferentes entre sí: sólo vemos aquello que miramos y mirar es un acto de elección. Al mismo tiempo, las tres acciones implican mayor o menor grado de compromiso del espectador con aquello que observa. Se considera que mirar es una vivencia subjetiva que activa significados a partir de la percepción y que el estar frente a obras de arte puede resultar un disparador de emociones, sentimientos, recuerdos, etc.

Mirar imágenes en el contexto del aula y hacerlo en otros entornos como la calle o el museo implica posicionarse frente a ellas de diferentes maneras. Cada una de estas oportunidades presenta desafíos para la comprensión, posibilitando que los niños entablen un diálogo entre varios modos de ver en los que obtengan herramientas extrapolables y útiles para comprender otras imágenes, dentro y fuera de la escuela, que promuevan el desarrollo de un pensamiento específicamente visual, activo y crítico. Estas herramientas son:

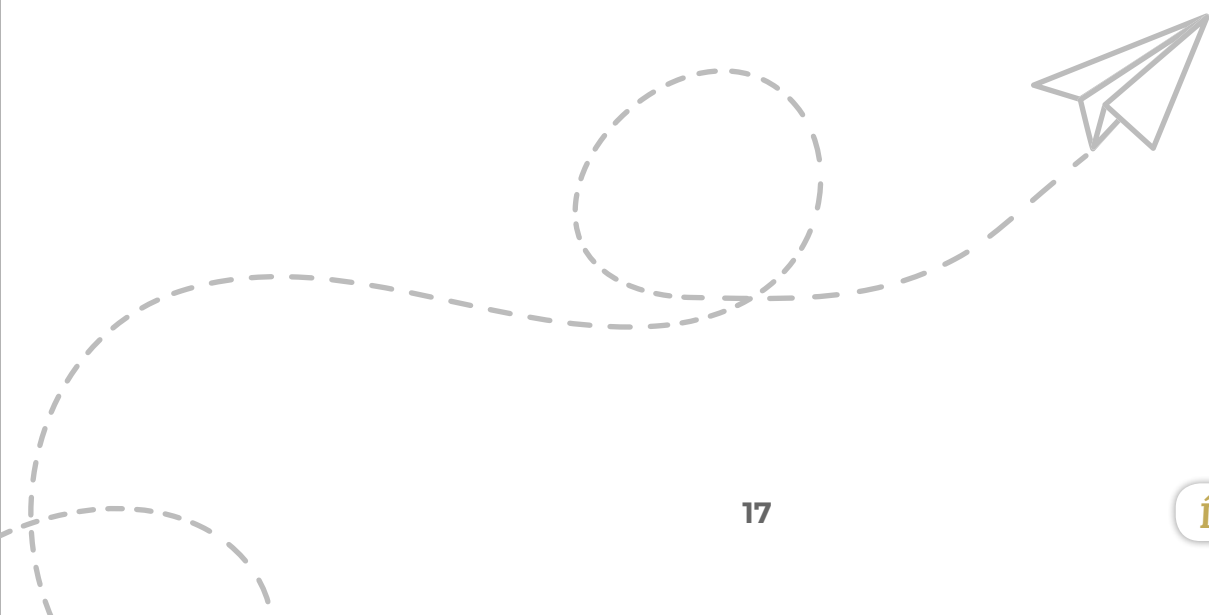
- **Identificar el tema o los temas que trata la imagen.**
- **Reconocer el género al que pertenece.**
- **Analizar la organización de los elementos que la componen.**
- **Identificar los componentes presentes (color, uso del espacio, textura visual y formas).**
- **Analizar la jerarquía de los recursos utilizados y de qué manera direccionan la mirada.**
- **Reflexionar sobre la intencionalidad del artista o productor teniendo en cuenta qué quiso transmitir a partir de la utilización de todos los elementos visuales y plásticos.**

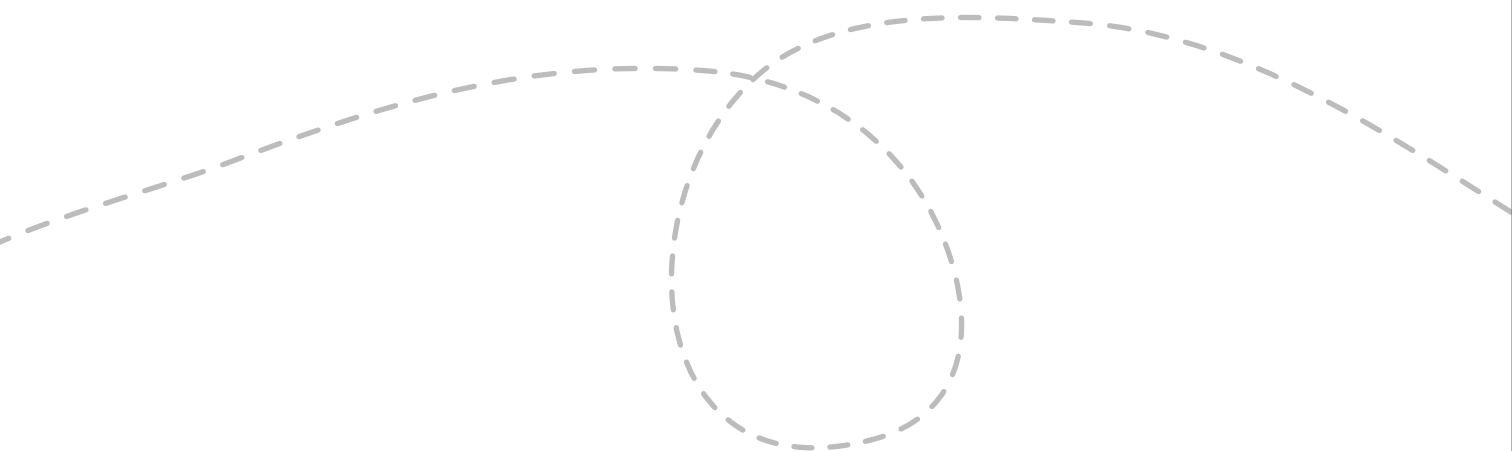
Variados enfoques teóricos proponen modos de acercamiento a la lectura y la comprensión de imágenes. Por un lado, la Semiología, por ejemplo, se enfoca en el estudio del objeto imagen con enfoque en los signos y símbolos.

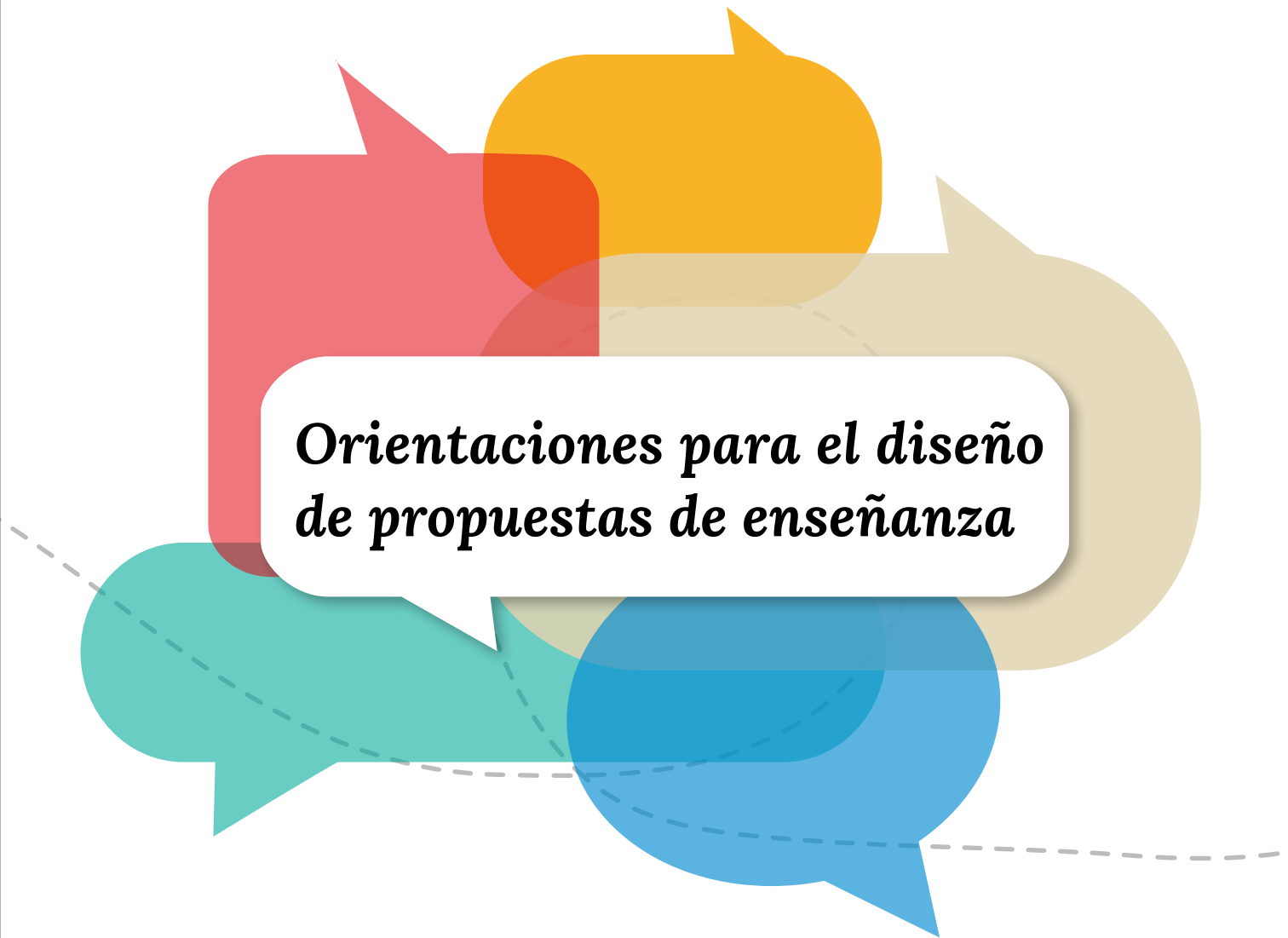
Por otro, disciplinas como la Neurociencia, la Psicología Cognitiva y la Psicología de la Gestalt investigan los procesos mentales de la percepción y las maneras en las que la mente procesa las imágenes para su comprensión.

De las anteriores, la Psicología de la Gestalt o de la forma busca explicar la percepción humana y las maneras en que la mente configura los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales, en este caso la vista. Esos elementos se conectan, a su vez, con la memoria. Los teóricos de la Gestalt desarrollaron leyes de percepción que intentan dar cuenta de los procesos mentales mediante los cuales el cerebro da sentido a aquello que percibe. Aunque existen múltiples leyes, las dos principales en las que se fundamentan todas las demás son la ley de buena forma y la ley de figura y fondo. Estas y otras (ley de la totalidad, del cierre, del contraste, etc.) parten del planteo de que el cerebro prefiere las formas integradas, completas y estables; por eso, frente a una imagen va a poner en juego estrategias para que el sujeto pueda percibir formas completas, enteras, entendibles, teniendo en cuenta elementos como la organización del espacio, la perspectiva, los colores, las líneas, las figuras.

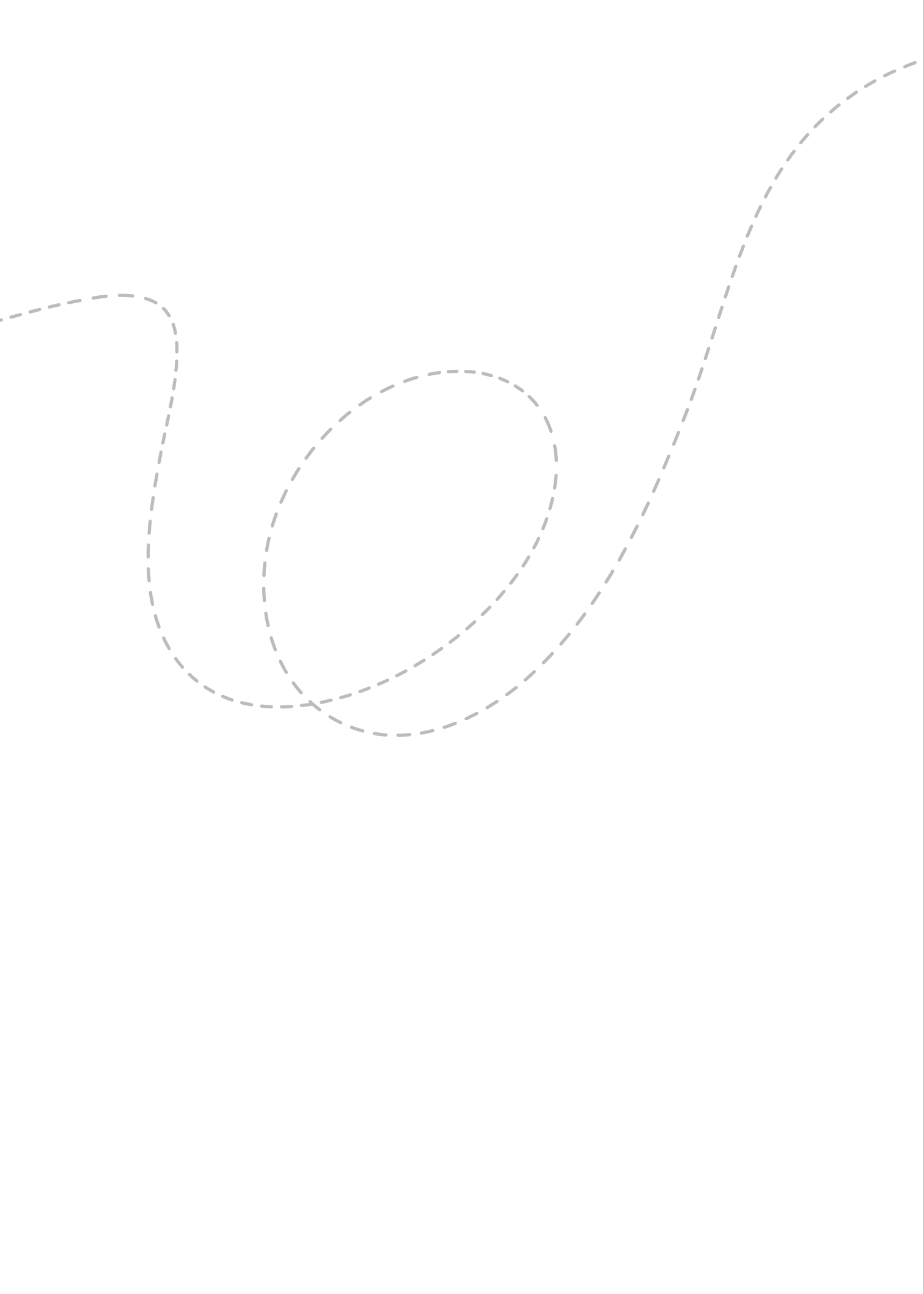
La observación de imágenes de todo tipo, en este caso de obras de arte, siempre ha estado condicionada por lo que quien observa sabe o aprendió con anterioridad. Los medios de comunicación reproducen formas y figuras estereotipadas que los chicos consumen en programas infantiles, dibujos animados, series televisivas y demás productos mediáticos. Estos influyen sobre la mirada, la percepción y los modos de representación. Educar la mirada se trata de aprender a ser conscientes para comprender mejor, para favorecer la construcción de una mirada atenta, teniendo en cuenta que el ojo humano no es un perceptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado por un aprendizaje cultural y un autoaprendizaje.








Orientaciones para el diseño de propuestas de enseñanza





Las diversas propuestas de enseñanza que pueden diseñarse a partir de esta colección de obras favorecen el abordaje de los contenidos en torno al desarrollo del lenguaje y la alfabetización (Rosemberg, Borzone, Diuk, Silvestri y Plana, 2011), la percepción visual (Augustowsky, 2008) y las artes visuales. La apreciación de obras es un proceso en el que intervienen diversas capacidades perceptivas que permiten identificar formas, distancias, relación entre figura y fondo, colores, representar mentalmente esa información y memorizarla como parte del conocimiento del mundo. En el contexto educativo, las actividades de apreciación configuran oportunidades para la educación de la mirada. A través de preguntas, intercambios y señalamientos guiados por el docente los niños aprenden a regular su percepción para analizar detalles de cada obra. Ivaldi (2009) denomina pedagogía de la mirada al desarrollo del pensamiento visual a través de la toma de conciencia en los procesos de observación, percepción, apreciación, interpretación y disfrute de las obras. El proceso de toma de conciencia al que refiere la autora involucra al lenguaje de manera central, como mediador de la vivencia sensorial, la experiencia estética y la atribución de sentidos a las obras. El análisis de las imágenes y la comparación de interpretaciones que generan en el espectador son posibles a través de diversos usos del lenguaje oral y de un vocabulario particular. Desde esta perspectiva, se considera que la apreciación artística promueve el desarrollo del pensamiento y la imaginación.

En el Nivel Inicial, se presentan las primeras oportunidades estructuradas y planificadas para favorecer aprendizajes en torno al lenguaje oral. Se trata de propuestas de enseñanza diseñadas de manera precisa para que los niños aprendan a describir, narrar y explicar, y que en ese contexto adquieran nuevo vocabulario que les permita representar ideas, comparar percepciones y opiniones, y nombrar sentimientos, sensaciones, formas, objetos, colores. Este tipo de propuestas educativas establecen intercambios que favorecen la construcción de relaciones entre diversos aspectos de una obra —los objetos, los personajes, el paisaje— que superan una comunicación lineal de preguntas y respuestas puntuales.

El reconocimiento de formas y la enumeración de objetos que se puedan identificar en una obra de arte da cuenta del conocimiento construido, la experiencia cultural y el vocabulario disponible para nombrar aquello que se percibe. Esta primera exploración perceptual se complementa con una percepción global e integrada de la obra que permite una primera aproximación a las relaciones entre diversos aspectos identificados. La observación guiada de la obra y la mediación del docente a través de preguntas y sugerencias pueden favorecer la construcción de relaciones para inferir o atribuir sentidos a la obra. De este modo, es posible distinguir la observación

de los niños de los objetos y del medio de manera natural y espontánea, de la de una propuesta diseñada especialmente para favorecer avances en la percepción y comprensión de una obra plástica. El análisis presentado por Bayo Margalef (1987) expone cómo la interacción niño-adulto en una tarea perceptivo-cognitiva puede generar condiciones de progreso en el análisis y comprensión de una imagen, cuando el adulto activa conocimiento construido por el niño a través de diversas experiencias, aporta vocabulario y representa en acción parte de la información visual. La información expresada de manera oral y representada a través de la acción en el contexto de una actividad compartida configura una oportunidad para el desarrollo integral de los niños. Estas estrategias de apoyo ofician de andamiaje para el desarrollo de los procesos de pensamiento involucrados en la percepción y por esto favorecen aprendizajes. Asimismo, cuando el docente repregunta, organiza un relato o una descripción a partir de los aportes puntuales de los niños, corrige la pronunciación de una palabra, enseña una nueva palabra para nombrar aquello que resulta de interés, está compartiendo sus propios recursos lingüísticos. Esta manera de participar e intervenir promueve aprendizajes sobre las características del lenguaje y sus usos. Es en este tipo de situaciones que los niños aprenden conectores de tiempo y espacio que permiten que los hechos se relacionen y ordenen temporalmente, vocabulario que amplía la comprensión de las imágenes y eventos, y los sentimientos que despiertan, entre otros. La participación del docente es fundamental para el avance de los aprendizajes en torno a los usos del lenguaje oral y del vocabulario en el contexto de actividades compartidas.

A pesar de que el ámbito del aula no es como el de un museo, el docente puede hacer el ejercicio museístico de seleccionar una o más imágenes y organizar relaciones que sean productivas para crear conversaciones y generar reflexiones que enriquezcan los contenidos a trabajar. Es importante anticipar estrategias para promover la participación de los niños en la conversación, comprender lo que los niños dicen y pregunten o pedir aclaraciones si no entienden el mensaje de un niño, hacer comentarios o preguntas que promuevan el intercambio entre los niños, entre otras.



a. Estrategias de pensamiento visual

Rudolf Arnheim (1986) afirma que la percepción visual no es un registro pasivo del material estimulante, sino un interés activo de la mente. Considera que la percepción es cognición y, por lo tanto, implica categorías para organizar la información sensorial y para resolver problemas de tipo perceptual. En ese sentido, afirma: «Toda configuración visual —ya sea de un cuadro, un edificio, un ornamento o una silla— puede considerarse una proposición que formula, con más o menos felicidad, una declaración sobre la existencia humana» (Arnheim, 1986, p. 309). Por esto, es fundamental que los niños cuenten con oportunidades significativas para promover el desarrollo de la sensibilidad visual, y el aprendizaje de vocabulario y de las estructuras del lenguaje oral que permiten el análisis de las obras. Desde esta perspectiva, que busca restablecer la unidad entre pensamiento y percepción, se resignifica el lugar del arte en la educación y en las trayectorias de aprendizaje.

El marco conceptual de Arnheim ha dado lugar al trabajo de diversos autores que proponen la técnica denominada “facilitación gráfica” que permite representar, comunicar, intercambiar y sintetizar ideas a través de cómics, caricaturas, viñetas, rotafolios en hojas grandes de papel, murales, tablets y otros medios visuales, que configuran registros de experiencias compartidas (Púñez Lazo, 2017). Por otra parte, a partir del concepto de pensamiento visual, la psicóloga Abigail Housen y el educador Philip Yenawine crearon las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS, por sus siglas en inglés): un método que combina percepción, razonamiento, memoria, imaginación, información y lenguaje para crear debates inclusivos a partir de imágenes¹. Está basado en preguntas que se aplican en museos y escuelas como una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades comunicacionales, la alfabetización, el trabajo en equipo y las habilidades socioemocionales, a través de experiencias regulares de contemplación de obras de arte e intercambios que fomenten la participación y el debate en pequeños grupos. Este método es una manera de enseñar a descubrir el significado de la información visual, a observar con detenimiento, a pensar sobre lo que se ve, a debatir.

Sostiene Paunero Díaz (2018): «El VTS más que una metodología de aplicación en el aula supone una nueva forma de concebir el arte y por extensión de alterar la tradicional manera de interacción con el alumnado: nos va a recordar la importancia del arte y de la enseñanza desde la idea de reciprocidad» (p. 30). Renueva la mirada sobre el potencial de los alumnos

1. <https://arteyeducacion.org/herramientas/otras/que-es-vts/>

para captar la realidad, interpretarla y dar a conocer esa interpretación. Se organiza a través de tres tiempos. Al comienzo, se reúne a los niños ante una imagen y se los invita a observar de manera cuidadosa. Tras la observación, se convoca al grupo a hablar libremente sobre lo observado. Pueden considerarse otras preguntas para agudizar la observación sobre los personajes de la obra, el entorno, la ropa, etcétera, y luego ensayar interpretaciones a través de preguntas como: ¿Qué está ocurriendo en esta imagen? De este modo, los niños pueden desarrollar el aprendizaje visual desde la observación hacia el pensamiento de lo observado. El docente participa e interviene, señalando partes de la imagen elegidas por alguno de los niños para ser motivo de reflexión, luego puede parafrasear dichas ideas para que los niños avancen en la estructuración de sus relatos, y enriquecer su vocabulario sin corregir o alterar el sentido de sus aportes. Finalmente, presenta otra pregunta a modo de intervención: ¿Qué has visto en la imagen para decir eso?, para que cada uno justifique sus ideas. En el contexto escolar, es importante analizar esta metodología con relación al desarrollo de los aprendizajes del proceso de alfabetización inicial, especialmente ligados a los usos del lenguaje oral. Al comienzo se favorece la atención sostenida y la autorregulación al guiar un proceso de observación cuidadosa para nombrar y describir aspectos de la obra. En tanto que la pregunta “¿Qué está ocurriendo en esta imagen?” convoca respuestas organizadas a través de relaciones entre los diversos componentes observados e inferidos. Finalmente, la última consigna exige una respuesta de tipo argumentativo que respalde las opiniones o interpretaciones.

b. Rutinas de pensamiento

El desarrollo de las rutinas de pensamiento comenzó en el marco del Proyecto Cero (PZ, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Harvard, a partir de la investigación “Pensamiento Visible”, liderada por David Perkins, Shari Tishman y Ron Ritchhart. Desde el inicio, este proyecto se orienta hacia la integración del desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de contenidos de todas las materias. A lo largo de los años, investigadores del Proyecto Cero mejoraron las primeras rutinas y crearon nuevas a partir de diversas líneas de investigación. En la página de Proyecto Cero² se presentan rutinas para distintos tipos de pensamiento, se explica su propósito, se ofrecen orientaciones y posibles aplicaciones.

Las rutinas de pensamiento (RdP) facilitan el abordaje de un conjunto de contenidos curriculares y procesos de pensamiento a través de una estructura de preguntas y/o consignas breves que guían el proceso de aprendizaje. Son procedimientos o patrones para la reflexión que, cuando se aplican de manera frecuente, constituyen un andamiaje para desarrollar la comprensión sobre los contenidos de aprendizaje ya que organizan la forma de pensar de manera consciente e integral. Se las considera rutinas, en lugar de estrategias, porque se utilizan una y otra vez en el aula, y de ese modo se convierten en parte de la cultura del aula. Las rutinas fueron diseñadas por los investigadores de Proyecto Cero para convertirse en una de las formas habituales en que guían su proceso de aprendizaje, participan y resuelven las actividades de manera colaborativa. Proporcionan una estructura clara y fácil de implementar ya que su formato flexible permite a los docentes integrarlas en su práctica sin necesidad de una preparación exhaustiva. Es importante la tarea previa de selección de las rutinas en diálogo con el contenido curricular a enseñar y la toma de notas para el registro de aspectos relevantes de la producción de los niños durante su aplicación.

En las propuestas de apreciación, la aplicación de rutinas de pensamiento puede favorecer la expresión de ideas, el reconocimiento de múltiples perspectivas y las resonancias emocionales que despierta cada obra. Esta metodología instala una dinámica que permite hacer consciente el pensamiento a través del lenguaje convirtiendo los contenidos internos, como las ideas, las emociones, los sentimientos y los recuerdos, en objetos de conocimiento disponibles para la reflexión compartida. Estas estrategias de enseñanza especialmente diseñadas para el desarrollo del pensamiento facilitan la recuperación de aprendizajes, amplían el vocabulario y el conocimiento del

2. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

mundo, y diversifican los usos del lenguaje oral que fortalecen el proceso de alfabetización inicial.

La rutina del pensamiento VER, PENSAR, PREGUNTAR puede enriquecer las situaciones centradas en la apreciación de las obras. Es una rutina de pensamiento que con frecuencia se propone para la observación de obras de arte e imágenes ya que guía una observación detallista para la asociación y activación de emociones e ideas y para respaldar la interpretación. ¿Qué ven en esta obra? es una primera pregunta que alienta la observación focalizada, tomar distancia para apreciar la obra de manera global e identificar detalles, entre otros puntos. Cada niño podrá mencionar particularidades de la imagen y el docente puede intervenir para ampliar el conocimiento sobre el discurso descriptivo y el vocabulario necesario para nombrar lo que identifica. A partir de este primer enunciado se pasa al siguiente: ¿Qué piensan sobre esto que vieron, qué ideas les surgen?, que convoca la producción de ideas y opiniones sobre aquello percibido. Finalmente, el enunciado ¿qué preguntas se les ocurren? es la oportunidad para construir preguntas que amplíen el sentido atribuido a la obra, a partir de diversas relaciones entre los elementos que la componen, los colores y otras asociaciones que los niños produzcan en el intercambio.

A partir de la estructura de tres tiempos (ver, pensar y preguntar) de esta rutina de pensamiento, cada docente puede anticipar preguntas que alien-ten la participación de los niños para las obras de paisaje, escena y retrato. En las obras pertenecientes a la categoría Retrato, en el momento denominado VER, pueden presentarse preguntas como:

- ¿Cómo están vestidos?
- ¿Es una persona adulta, anciana, un niño?
- ¿En qué lugar están?

Luego, el tiempo de PENSAR es oportunidad para argumentar y/o explicar aquello que han identificado o descrito en el paso anterior:

- Por la forma en la que están vestidos, ¿qué se puede saber de los personajes?
- ¿Qué estarán haciendo, en qué estarán pensando?
- ¿Qué emociones o sensaciones parecen sentir? ¿Cómo se dan cuenta?
- ¿Cómo se sienten los personajes? ¿Podemos saberlo por sus rostros?

En las obras de la categoría Paisaje, en el primer tiempo de esta rutina de pensamiento, denominada VER, se sugieren preguntas como:

- ¿Qué momento del día es?
- ¿Qué elementos se ven en esta obra?
- ¿Se ven personas en la imagen?
- ¿Qué cosas están lejos y cuáles están cerca?

Y luego en el momento de PENSAR, que invita a construir argumentos sobre lo registrado de manera visual, se pueden considerar algunas de estas preguntas:

- ¿A qué entorno (campo, ciudad, montaña, pueblo, mar, lago, etc.) pertenece esa imagen?
- Si no hay personas en la imagen, ¿se imaginan qué personas pueden estar cerca?
- ¿Qué actividades se pueden realizar en ese lugar?
- ¿Qué sonidos habrá en este lugar?
- ¿Qué destaca el artista en la obra?

En las obras pertenecientes a la categoría Escena, se sugiere organizar preguntas que guíen una percepción cuidadosa de la obra y luego solicitar que argumenten su respuesta. Por ejemplo:

- ¿Cuántas personas hay en la obra? ¿Qué están haciendo esas personas?
- ¿Como es la ropa que usan? Por la ropa, ¿se puede inferir el clima?
- ¿Qué podría haber pasado antes? ¿Qué pasaría después?
- ¿Qué sonidos habrá en ese lugar?
- ¿De qué estarán hablando los personajes?

En el momento centrado en PREGUNTAR, se alienta a los niños para construir interrogantes, a partir de la producción y de los intercambios realizados, que amplíen y complejicen la lectura de la imagen, las repercusiones sobre el grupo, las diferencias de opiniones que surgieron, entre otros aspectos.

En todos los casos, se sugiere habilitar un espacio de reflexión para pensar de manera colaborativa sobre posibles relaciones entre el título de la obra y lo que se ve en la imagen.

La comparación de obras a través de criterios es otro camino de análisis que puede generarse, mediante preguntas que lleven la atención sobre las características de las obras para identificar diferencias y puntos en común. El ejercicio de contrastar dos piezas para analizar alguna característica divergente o similar puede resultar una buena táctica para entender, desde la

parte, el todo, y para alcanzar conclusiones que tengan mayor riqueza y den la oportunidad de leer estas u otras imágenes. Por ejemplo, comprender que una obra corresponde a la categoría retrato cuando el artista ha incluido a varias personas, o que una pintura representa un paisaje aun cuando incluya personas requiere un análisis sobre las obras para comprender e interpretar qué ha querido priorizar y comunicar el artista. Es a través de propuestas educativas frecuentes que los docentes pueden guiar un proceso de análisis que favorezca el logro de aprendizajes de carácter general a partir de categorías para clasificar obras y ordenar las formas de leer una pieza artística.

En síntesis, es posible analizar el valor de esta rutina de pensamiento con relación al desarrollo del lenguaje, en cada uno de sus momentos.

VER

Impulsa el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario ya que la pregunta ¿Qué ven en esta obra? se resuelve nombrando aspectos de la imagen. Es una oportunidad para enseñar palabras y disminuir el uso de pronombres o de señalamientos como estrategias de resolución de la consigna.

PENSAR

Promueve el aprendizaje y la complejización del discurso argumentativo ya que la pregunta ¿Qué piensan sobre esto que vieron, qué ideas les surgen? demanda explicaciones que respalden opiniones o ideas.

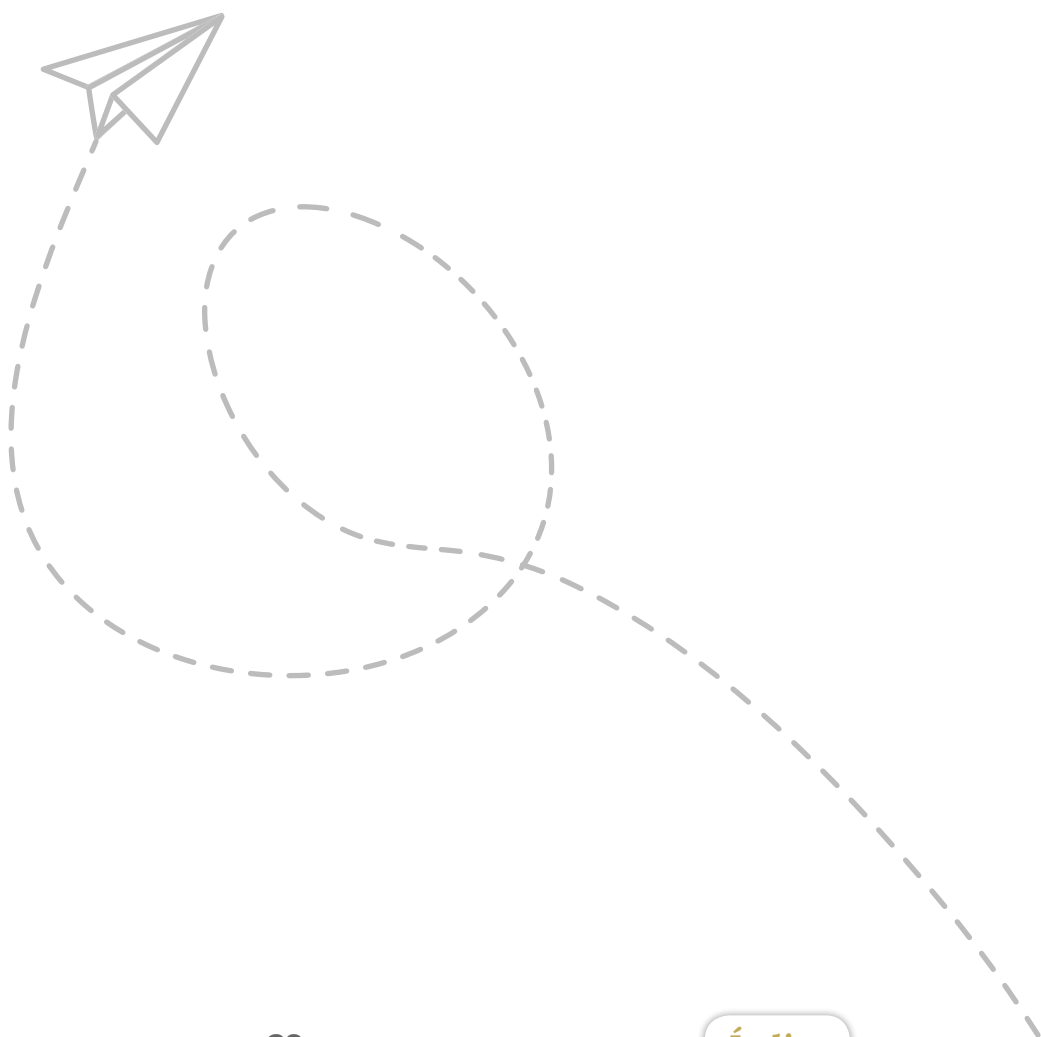
PREGUNTAR

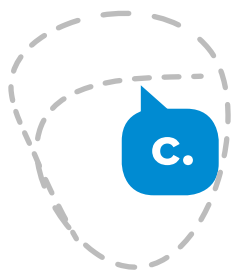
Es el tercer momento de esta rutina del pensamiento que alienta la construcción de relaciones a partir de las interpretaciones realizadas sobre los datos de la percepción o a través de la imaginación.

Otra rutina del pensamiento, que puede integrarse a propuestas de enseñanza ligadas a la apreciación de obras y el desarrollo del lenguaje, es ¿Qué te hace decir esto? Esta rutina puede resultar interesante para el trabajo con las obras agrupadas en Escena ya que ayuda a los niños a describir lo que ven y a construir explicaciones que respalden su perspectiva de análisis. Esta propuesta promueve el razonamiento basado en evidencia —los datos percibidos en cada imagen—, que los niños compartan y comparen sus interpretaciones, y los anima a comprender alternativas. Es de este modo que se organiza una dinámica en la que, bajo la guía del docente, los niños pueden aprender a escucharse para identificar las lecturas alternativas sobre la obra. La comparación de lecturas promueve el desarrollo del pensamiento y del lenguaje y, al mismo tiempo, extiende el diálogo en la experiencia escolar.

Habilita un tiempo de intercambio que facilita la escucha y la comprensión de las lecturas alternativas sobre la obra a través de la comparación y el reconocimiento de múltiples perspectivas.

Se organiza en dos tiempos que quedan establecidos a partir de dos interrogantes: ¿Qué les parece que está sucediendo?, que alienta el análisis de la imagen y la interpretación intuitiva, y luego ¿Qué ven que les hace decir eso? o ¿Qué parte de la obra te hizo pensar/sentir eso?, que promueven la construcción de relaciones a partir de segmentos de la imagen que constituyen la estructura de explicaciones y narraciones.





Intervención docente y desarrollo del lenguaje

El aprendizaje discursivo es de tipo procedural y ocurre de forma implícita y no consciente, en el contexto de una actividad compartida. Rosemberg, Silva y Borzone (2014) sostienen que «se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar, del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta: haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar» (p. 9). Dos son las actividades de enseñanza que operan como situaciones propicias para el aprendizaje de vocabulario y de aspectos estructurales del lenguaje. A una actividad se la conoce como **El diario mural** y la otra es **Mostrar y Contar**.

El Diario Mural tiene por objetivo que los niños aprendan a relatar experiencias personales de la vida cotidiana y/o socioculturales diversas. Esta actividad impulsa al niño a organizar sus recursos lingüísticos para producir un relato. En este proceso es fundamental la colaboración del docente para que pueda lograr un relato completo, coherente y comprensible para los demás. Las estrategias de interacción del docente pueden facilitar que los niños reestructuren, reconceptualicen y expandan su participación oral con nueva información. Estos relatos pueden habilitar la experiencia de escritura compartida, que para los niños representa la oportunidad de adquirir conocimientos sobre el sistema de escritura, como la direccionalidad, las letras y las correspondencias sonido-letra, la puntuación, entre otros.

Mostrar y Contar se planifica como una actividad orientada a promover el aprendizaje del discurso descriptivo a través de la identificación y explicitación de las propiedades perceptivas y funcionales de los objetos. Con anterioridad, se pide a un niño que traiga algún objeto que le gustaría mostrar a sus compañeros y, el día en el que se desarrolla esta actividad, se le propone que cuente algo sobre este. Puede ser un juguete, un objeto que le resulte valioso desde lo afectivo, una herramienta, un pequeño adorno, entre otros. La docente participa de la situación a través de breves preguntas que le permitan al niño activar información relevante sobre las características físicas y posibles usos del objeto que eligió, y aporta vocabulario para promover el aprendizaje de nuevas palabras que representen de manera más precisa sus cualidades.

Este marco cognitivo y didáctico establece lineamientos generales para la planificación de actividades en torno a la apreciación de las imágenes y al desarrollo del pensamiento visual y del lenguaje. Es por esto que, a continua-

ción, se presentan a través de un cuadro de doble entrada los tres grupos de obras que se envían, el tipo de discurso que puede abordarse y las posibles intervenciones del docente.

Grupo de obras	Tipo de discurso predominante	Intervenciones del docente
Retrato	Descriptivo	Preguntas para favorecer la focalización de la atención, la mediación de la percepción, el aprendizaje de vocabulario que permita denominar los aspectos relevados a través de la vista.
Paisaje	Descriptivo	Colaboración en la creación y organización de relaciones entre los diversos aspectos identificados en la imagen como condición del reconocimiento del paisaje.
Escena	Narrativo	Interacciones orientadas a la construcción colaborativa de relaciones de causa-efecto, tiempos, espacios, en tanto componentes centrales de un relato.

Ideas para ampliar las propuestas y seguir reflexionando

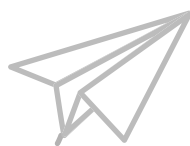
- Es interesante que algunas de las ideas expresadas por los niños sean grabadas en audios, o registradas a través de la escritura a cargo del docente, lo que facilita la recuperación de las producciones, intereses y preguntas. Estos registros también son valiosos en el contexto de la comunicación con las familias porque constituyen evidencias de aprendizaje y del desarrollo de capacidades de los niños.
- El relevamiento de información sobre las colecciones permanentes y las muestras de arte en museos de arte cercanos a las instituciones escolares pueden permitir la planificación de propuestas educativas para el desarrollo del pensamiento visual y el lenguaje de manera regular.
- Las instituciones educativas que cuenten con dispositivos digitales pueden organizar una base de imágenes digitales de obras de arte de artistas de distintos momentos históricos y países. Contar con este recurso permite a cada docente seleccionar obras a través de diversos criterios para delinear un recorrido que favorezca aprendizajes y desarrollo del pensamiento.
- En el caso de contar con conexión a internet, es posible realizar visitas virtuales a museos.

Los artistas y sus obras

Las obras seleccionadas se organizan en tres grupos de acuerdo con cómo sus características visuales pueden alentar el diseño y la planificación de propuestas de enseñanza en torno al desarrollo del lenguaje. Desde esta posición, se definieron las categorías Escena, Retrato y Paisaje. En este apartado se brinda información sobre cada artista y su obra³.

3. A través de este enlace se puede acceder a materiales que amplían estas referencias:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/pinacoteca>

Tarjetas **ESCENA**



Juan Carlos Castagnino

Nació en Mar del Plata en 1908 y murió en Buenos Aires en 1972. Su formación artística comenzó en la Mutualidad de Estudiantes de Bellas Artes y siguió en la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova. También trabajó un tiempo en el taller de Lino E. Spilimbergo, uno de los grandes maestros del arte argentino. En 1938 viajó a Europa por primera vez y pudo formarse y vincularse con artistas europeos representantes de vanguardias. De regreso en Argentina, emprendió un viaje por el norte del país, interesado por la relación del hombre con su entorno y el paisaje nacional. En 1962, la editorial Eudeba le encargó la ilustración de una nueva edición del Martín Fierro.

Mujeres de Santiago (circa 1941)

En 1941 Castagnino viajó con su mujer y su hijo a la provincia de Santiago del Estero. Allí pintó varias obras que representan la vida y costumbres de sus habitantes. Esta obra muestra a dos mujeres de espaldas, junto a unas vasijas de barro al fuego. Una de ellas cocina y la otra tiene un niño en brazos. La paleta de colores cálidos representa la naturaleza despojada y árida característica de la zona.



Onofrio Pacenza

Nació en Buenos Aires en 1904 y murió en la misma ciudad en 1971. Hizo estudios de arquitectura y decoración. Egresó de la Academia Nacional de Bellas Artes con el título de Profesor de dibujo. En 1927 expuso por primera vez en el Salón Nacional. En su obra el género principal es el paisaje urbano, en especial las representaciones de espacios marginales de Buenos Aires como el barrio de La Boca y sus rincones portuarios, Flores, Barracas y San Telmo.



Isla Maciel (1933)

La obra muestra la principal preocupación temática del artista presente en toda su producción: la representación de los barrios marginales de la ciudad porteña y sus personajes. Aparece en primer plano una calle, eje alrededor del cual se ubican los demás elementos: casas, botes, vegetación y personas, con una paleta rica de colores saturados, propios de la zona.



Juan Peláez

Nació en Asturias en 1881 y murió en Buenos Aires en 1937. En la década de 1930, por su vocación pedagógica, desempeñó diversas actividades en el Museo Escolar Sarmiento, entonces dependiente del Consejo Nacional de Educación. Peláez se dedicó al retrato, el paisaje, los tipos y costumbres y el género histórico. Retrató a gran parte de los presidentes del Consejo Nacional de Educación y a figuras y episodios destacados de nuestra historia nacional. En cuanto al paisaje y a la pintura de tipos y costumbres, su producción es de estética nacionalista que, en las primeras décadas del siglo XX, entiende la identidad argentina desde la valoración del campo y del gaucho como sus expresiones más paradigmáticas.

Primera clase de Sarmiento (sin fecha)

Esta obra toma como tema central un episodio de la vida de Domingo Faustino Sarmiento, su rol como maestro en la escuela de San Francisco del Monte de Oro de San Luis. Peláez aporta con esta tela un interesante documento para el estudio de la pintura histórica en la Argentina. Esta obra figura detrás del retrato de Domingo Faustino Sarmiento en el frente de los billetes de cincuenta pesos.



Benito Quinquela Martín

Nació en 1890 y murió en Buenos Aires en 1977. Trabajó desde muy pequeño en el almacén y la carbonería de sus padres adoptivos y, años más tarde, como cargador en el puerto. Estos factores condicionaron intensamente la orientación de su aprendizaje artístico.

El barrio de La Boca fue el escenario en el que formó su visión del mundo. Allí compartió el trabajo de los obreros en el puerto y convivió rodeado de agrupaciones gremiales. A partir de 1921 su obra comienza a ser reconocida por el público y los críticos de arte. Entre 1922 y 1930, muestra su obra en el exterior del país. En 1936 se creó en La Boca la Escuela Pedro de Mendoza y, dos años más tarde, su Museo de Bellas Artes, en un predio donado por el artista. Esta fue la primera de una serie de donaciones que hizo en favor de la cultura. En los años cuarenta, fundó la Orden del Tornillo como una forma de dar reconocimiento a personalidades del mundo artístico de la época. En 1972 la Universidad de Buenos Aires lo nombró Miembro Honorario.

Atardecer (1948)

El tema de este cuadro es la actividad de los trabajadores en el puerto de La Boca. Quinquela Martín ubicó las siluetas de cascos de barcos, trabajadores, embarcaderos, grúas, andamios y vagonetas en primer plano, orientadas de manera que avanzan hacia el centro del cuadro. La línea de horizonte es alta y deja en segundo plano las construcciones fabriles y el humo que se mezcla con las nubes. La paleta mezcla azules, negros y amarillos. El trabajo combinado del pincel con la espátula incorpora a la superficie una textura rugosa. Las formas están definidas más por el color que por la línea. La iluminación a contraluz hace que el espectador vea apenas las siluetas de los hombres en plena actividad, sin posibilidad de individualizarlos. El agua, por su parte, concentra lo más luminoso de todo el cuadro y se completa con sus pinceladas ondulantes.



María Rocchi

Nació en Buenos Aires en 1916 y falleció en 2014. Estudió dibujo en la Escuela de Artes Decorativas de la Nación. Posteriormente, estudió grabado, cerámica y escenografía en la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova. En 1960 se instaló en París y participó de varias exposiciones en esa ciudad. Desde ese momento se considera una referente destacada de la escena artística argentina en Francia.

La jaula (sin fecha)

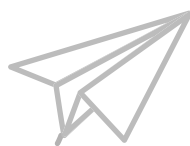
Desde la intimidad de su hogar —la ventana de su casa de la calle Charcas en la ciudad de Buenos Aires—, la artista recorta un aspecto de la ciudad para mostrarnos su propia visión de lo urbano. Se destacan las figuras geométricas que regulan y definen el espacio y las formas. Hay en la obra una multiplicidad de individuos y situaciones. Edificios en construcción, trabajadores, vecinos, gatos, aves enjauladas, una chimenea, ropa colgada al viento son algunos de los elementos de la cotidianidad que representa en su obra.



la fante (mueta)

M. Paoletti

Tarjetas **PAISAJE**



Julio Barragán

Nació en 1928 en Buenos Aires y murió en 2011 en la misma ciudad. Fue artista plástico, oficio en el que se consideraba autodidacta, y ceramista. Entre 1941 y 1945 estudió en la Escuela de Cerámica que dirigía Fernando Arranz. Sus viajes a Europa en los años cincuenta y sesenta determinaron el rumbo de su producción. Influenciado por el cubismo de Picasso, Braque y Juan Gris, se orientó en la construcción de sus obras en base a lo geométrico y monocromo, que luego gana color de manera gradual.

Paisaje (1990)

En esta obra Barragán explota la gama de los azules relacionando los colores directamente sobre el lienzo y tal como salen del pomo. Aparecen como recursos la mancha de color y la línea de dibujo. Los paisajes aparecen a lo largo de toda su carrera. En este caso se trata de una zona urbana, representada de manera geométrica y sin especificar si se inspira en una ciudad real.



Horacio Butler

Nació en Buenos Aires en 1897 y murió en la misma ciudad en 1983. En 1915 ingresó a la Academia de Bellas Artes. Viajó a Europa en 1922, se instaló en Alemania y luego en París, lo que le permitió ampliar su formación y visitar distintos museos. En 1933 regresó definitivamente a Buenos Aires. Compró una casa en el delta del Paraná y allí se inspiró para elaborar obras que le valieron el apodo de «el pintor del delta». Se desempeñó también en el campo de la ilustración bibliográfica, de la escenografía y el diseño de indumentaria teatral. Se vinculó con los artistas del Grupo de París.

El paseo del jefe (1930)

Esta obra pertenece al periodo en el que Butler vivió en Europa. Fue pintada en el verano de 1930 en Sanary, Francia. Es una escena en la que predominan la luz y el sol. En primer plano se ve un camino por el que pasea un hombre de espaldas. Ese camino atraviesa el campo y establece una dirección en profundidad. En segundo plano aparecen pequeñas casas y las vías del ferrocarril. La línea de horizonte alta pone en tercer plano las montañas y el cielo.



Fernando Fader

Nació en Burdeos, Francia, en 1882 y falleció en Córdoba, Argentina, en 1935. Su familia se instaló en Mendoza y en 1888 fue enviado a Europa a estudiar. Desarrolló una intensa actividad artística, expuso sus obras en Mendoza y Buenos Aires y pintó el mural de la casa de Emiliano Guiñazú, en Luján de Cuyo, Mendoza. Un viaje a Europa en busca de inversores para su empresa familiar le permitió ampliar sus conocimientos artísticos. Entre 1913 y 1914 un aluvión destruyó la empresa hidroeléctrica en Cacheuta y su fortuna desapareció con el embargo de todos sus bienes. Dada la tragedia se instaló con su esposa Adela Guiñazú y sus dos hijos en Buenos Aires, donde reinició su actividad artística abandonada cinco años antes. En 1916, por indicación médica, se mudó a la provincia de Córdoba. El paisaje es, sin duda, la preocupación más evidente en la vida del artista. Aparece representado mediante una paleta y una técnica pictórica que remite a la pintura impresionista, por la pincelada corta y el uso de colores complementarios. La cuestión del arte nacional fue uno de sus principales intereses.

El aserradero (1907-1908)

Esta obra pertenece al período en el que Fader vivió en Mendoza, en el cual su producción se centró en escenas de costumbres, interiores, retratos y paisajes. En el centro del cuadro se ubica la mesa de trabajo del aserradero, iluminada por los rayos del sol del amanecer. La paleta presenta el uso de colores contrastantes y concentra los cálidos en el primer plano y los fríos en el segundo. Las formas son construidas a través de pinceladas gruesas y superpuestas, propias del artista.



Raúl Soldi

Nació en Buenos Aires en 1905 y murió en la misma ciudad en 1994. Estudió algunos meses en la Academia de Bellas Artes. En la década del veinte viajó por primera vez a Europa, vivió en Alemania e Italia. En Milán se vinculó a un grupo artístico interesado en investigar los problemas del color en la pintura. Regresó a la Argentina en el año 1933. Al año siguiente, sin abandonar la pintura, comenzó a vincularse con el mundo del cine a través de la escenografía. En 1953, en la localidad de Glew, provincia de Buenos Aires, comenzó la decoración de la capilla de Santa Ana. En la Ciudad de Buenos Aires pintó un mural en las Galerías Santa Fe y una tela para el Teatro Colón, que luego se instaló en su cúpula.

Paisaje de Villa Ballester (1940)

En esta obra el artista resuelve las formas de una manera sintética y bien definida, a través de líneas y figuras geométricas. La perspectiva es determinada por la línea de la calle que organiza el espacio y establece la sensación de profundidad. En cuanto a la paleta, Soldi apela tanto a los colores cálidos como a los fríos, aunque los que dominan la escena son estos últimos.



Jorge Soto Acebal

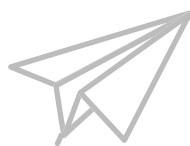
Nació en Buenos Aires en 1891 y murió en la misma ciudad en 1974. Viajó a Europa en 1912, donde aprendió sobre pintura y arquitectura, especialmente en Francia y España, asistió a talleres y expuso sus obras. Regresó a Argentina y envió obras al Salón Nacional de Pintura desde 1915, donde en 1936 obtuvo el Primer Premio. Sus obras representan la figura humana, el paisaje y la naturaleza muerta, desde una perspectiva naturalista, es decir, aquella que intenta representar los objetos según son observados.

Paisaje (1917)

Este paisaje marino corresponde al período en el que Soto Acebal estaba de regreso en Argentina, luego de su etapa de aprendizaje en Europa. En un primer plano situó un grupo de arbustos y una suerte de toldo natural hecho de paja y troncos. En un segundo plano está el mar en cuya orilla hay una barca detenida. Es un paisaje destacado por el uso de una paleta clara y luminosa.



Tarjetas **RETRATO**



José Aldioli

Nació en Rusia en 1887 y llegó a Argentina en 1894. Falleció en Entre Ríos en 1969. Fue pintor y retratista en Buenos Aires. Luego de exhibir su producción en Buenos Aires y Rosario, en 1934 se instaló en Mendoza durante algunos meses para retratar a personas de la comunidad.

Retrato de San Martín (sin fecha)

Este retrato del General José de San Martín lo muestra de cuerpo entero con sus galas militares y los brazos cruzados. El horizonte se encuentra bajo, por lo tanto se vislumbra un amplio cielo en el fondo. El personaje está en un primer plano en suelo rocoso, lo cual hace suponer que está parado sobre la Cordillera de los Andes. Este cuadro es una copia que hizo el artista de un retrato previo hecho al Padre de la Patria, original que se encuentra en el Palacio Paz en Buenos Aires.



Héctor Basaldúa

Nació en Pergamino, provincia de Buenos Aires, en 1894 y murió en la Ciudad de Buenos Aires en 1974. En 1923 fue becado por la provincia de Buenos Aires para viajar a París, donde se inscribió en cursos de pintura. Desde allí envió trabajos al Salón Nacional de Buenos Aires y formó parte del Grupo de París. En 1933 fue nombrado director escenógrafo del Teatro Colón. Desde este cargo desarrolló su talento artístico vinculando géneros diversos como pintura, música y danza. Realizó casi la totalidad de las escenografías de las óperas y ballets, desde su nombramiento hasta 1950.

El hombre de la capa verde (1938)

Se trata de un retrato del amigo del artista Alberto Morera, pintor, escritor y actor cercano al Grupo de París. La obra habría sido realizada en el Teatro Colón, donde Morera trabajaba como actor. El personaje está sentado en el centro de la obra y ocupa la mayor parte de la tela. Basaldúa no se detiene en la caracterización del personaje que parece dispuesto a levantarse en cualquier momento. En el fondo se destaca un telón rojo.



Antonio Berni

Nació en Rosario en 1905 y falleció en Buenos Aires en 1982. A los diez años ingresó como aprendiz en un taller de vitrales. En 1925 el Jockey Club rosarino le otorgó una beca para estudiar en Europa. Estuvo en Madrid y en París, donde participó en talleres de artistas y se puso en contacto con los movimientos vanguardistas. Formó parte del Grupo de París al tomar contacto con otros artistas de este movimiento. En los años treinta regresó a Argentina y se comprometió con las problemáticas sociales y políticas de las clases populares a través de su pintura. Viajó por el interior del país y por Latinoamérica, y registró la vida de las clases humildes y las condiciones laborales de los jornaleros. Hacia fines de los cincuenta desarrolló las series de sus personajes Juanito Laguna y Ramona Montiel. A lo largo de su carrera exploró el surrealismo, la técnica del grabado y del collage, entre otras.

La niña del balón (1937)

En esta obra, Antonio Berni retrata a su hija Lily, a quien representó en diversas etapas de su vida. En este caso, tiene siete años y está sentada en una silla, con su mano derecha apoyada sobre una rodilla y la izquierda sobre una pelota que, a su vez, está sobre una mesa. La presencia de la pelota, del juego, enfatiza su condición de niña.



Emilio Centurión

Nació en Buenos Aires en 1894 y falleció en la misma ciudad en 1970. En 1911 realizó su primer envío al Salón Nacional. En 1928 hizo su único viaje a Europa, donde recorrió museos de España, Italia y Francia y se puso en contacto con el arte clásico y con las corrientes renovadoras del arte moderno. En su producción artística se encuentran géneros como retrato, naturaleza muerta y paisaje, además del costumbrismo. Su principal preocupación fue el problema de la forma. A partir de la década del cuarenta, se aproximó hacia las tendencias abstractas de la pintura moderna.

Dama antigua (1919)

Esta obra pertenece al período en el que el artista finalizaba su formación y se iniciaba en la docencia artística. Representa una figura femenina de cuerpo entero, ubicada a lo largo de toda la tela. La mujer, con una mano en la cintura y un chal cubriendo sus hombros, dirige la mirada al espectador. La paleta general de la obra es fría, pero deja para el rostro y el torso los tonos más cálidos que destacan su gesto y postura corporal.



Raquel Forner

Nació en Buenos Aires en 1902 y murió en 1988. En su primer viaje a España empezó a interesarse por el arte. De regreso en Buenos Aires, egresó de la Academia Nacional de Bellas Artes en 1921 como Profesora de Dibujo. Comenzó su trayectoria artística en la década del veinte. Desde su primera aparición pública, en 1924, mostró una evidente inclinación hacia una imagen plástica diferente a la de la estética tradicional. La crítica de la época la vinculó a las corrientes renovadoras del arte argentino. Forner presentó su pintura con una concepción geométrica de las formas. Hacia fines de los cincuenta, su obra giró en torno de los problemas de la guerra y la destrucción. A partir de los sesenta, su mirada se orientó hacia el tema del espacio, con la Tierra y la luna como puntos de referencia. También formó parte del Grupo de París.



Cabeza de mujer (1929)

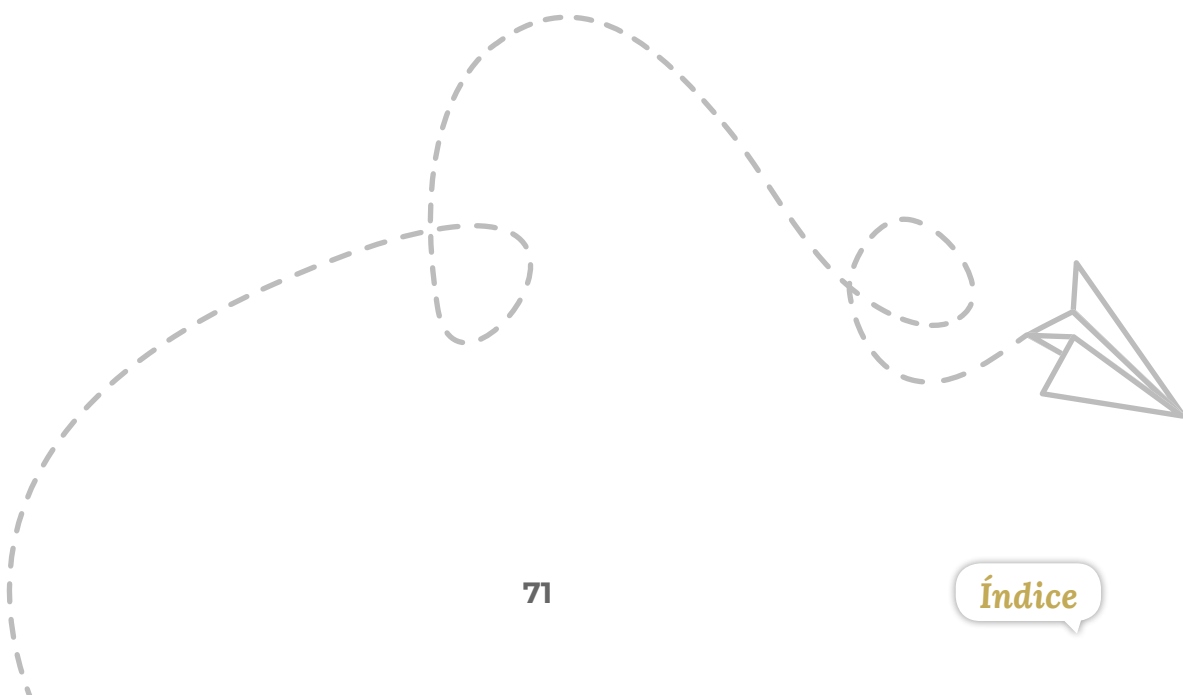
Este trabajo es anterior a su viaje de estudio a Europa y a la etapa más disruptiva de la artista. El tema, una figura femenina, aparece como una constante a lo largo de toda la obra de Forner. El planteo de la figura femenina es eminentemente geométrico y constructivo, la línea define los contornos. Presentada en un avanzado primer plano, la figura ocupa casi toda la superficie pictórica.

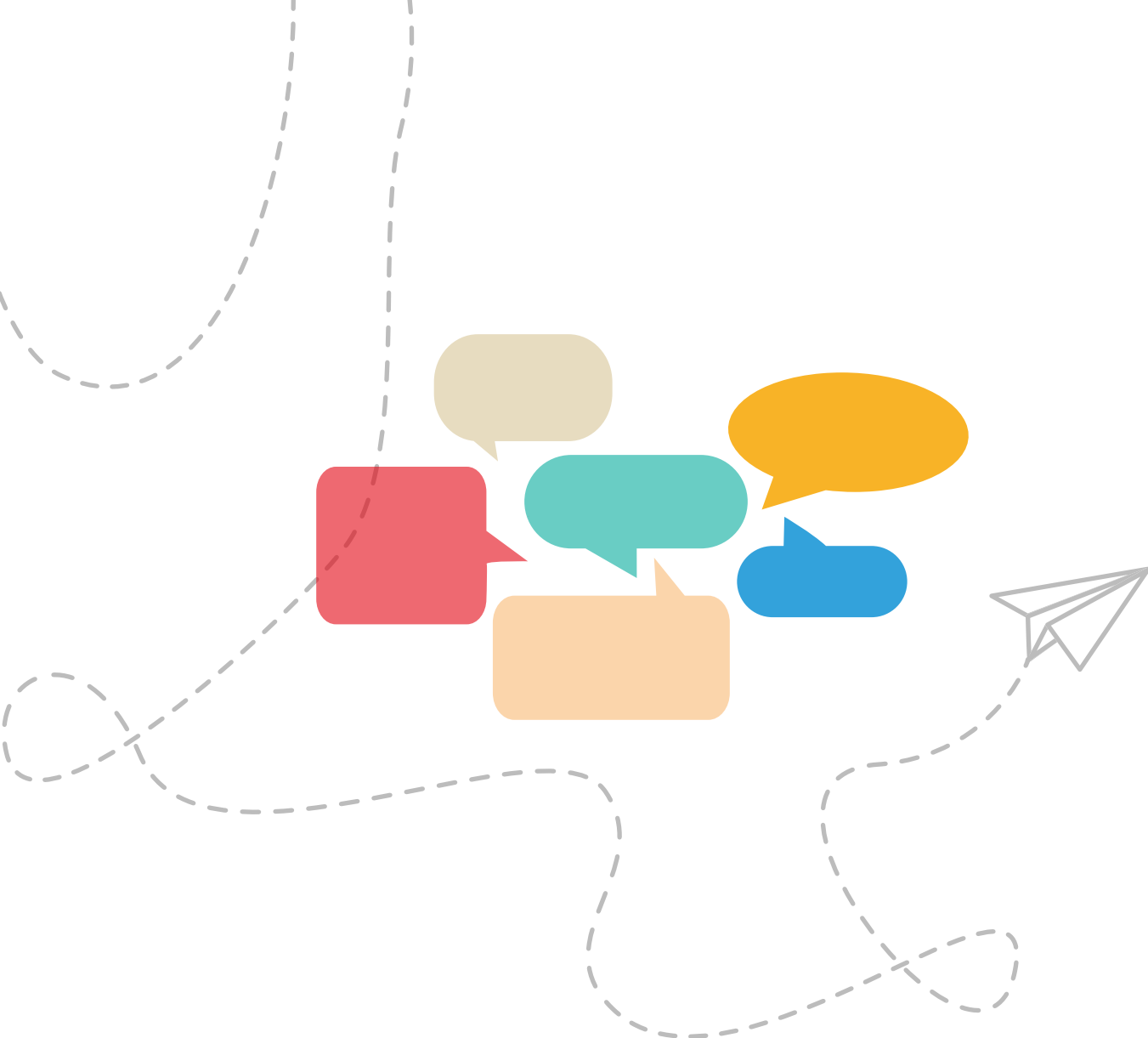


Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. et al. (2023).** *Museos que (se) juegan*. Buenos Aires: Unatinta.
- Arnheim, R. (1986).** *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Augustowsky, G. (2008).** Imagen y enseñanza, educar la mirada. En *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Capítulo 3. Buenos Aires: Tinta fresca.
- Bayo Margalef, J. (1987).** *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Antrophos.
- Berger, J. (1972).** *Modos de ver*. Barcelona: GG.
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, M. (2011).** *Niños y maestros en el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bossert, S., Barnett, B. y Filby, N. (1984).** Grouping an Instructional Organization. En *The social context of instruction*. University of Wisconsin.
- CIPPEC. (s/f).** Pensamiento visible: Rutinas para enseñar a pensar en la escuela. <https://surl.li/lxldvh>
- Hay, D. (2005).** Relaciones tempranas entre pares y sus impactos en el Desarrollo Infantil. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. <https://surl.li/ayzhog>
- Isaacs, B. (2012).** *Understanding the Montessori Approach. Early years education in practice*. Gran Bretaña: Milton Park Group.
- Ivaldi, E. (2009).** La apreciación del arte en la escuela. *Quehacer educativo*, 86-90.
- Maggio, V. (2021).** *Comunicación y Lenguaje en la infancia. La guía para profesionales y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Masschelein, J. (2014).** E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial. FLACSO. Fundación OSDE.
- Paunero Díaz, D. (2018).** Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 19, octubre – noviembre 2018, 22-35.
- Púñez Lazo, F. (2017).** El pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizontes de la Ciencia*, 7(12), 161-177.

- Richard, N. (2006).** Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial. FLACSO. Fundación OSDE.
- Rosemberg, C., Silva, M. y Borzone, A. (2014).** Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes. Fundación Arcor.
- Sarlé, P. (1993).** Las variables del aula. En Gibaja, R., *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- Teubal, E. y Guberman, A. (2014).** *Textos gráficos y alfabetización múltiple: Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Wasik, B. A. y Hindman, A. H. (2024).** Let Children Talk: Strategies to Foster Early Language and Vocabulary Development through Conversation. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RdeV (Eds.), Rvachew S. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <https://surl.li/pjvpkg>. Publicado: Noviembre 2024. Acceso Enero 8, 2025.





DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DEL NIVEL INICIAL

Director: Jorge Ullúa

Contenido: Gabriela Valiño y Noelia Kopuchian

CURADURÍA DE ARTE

Curadora: Rocío Mayor

Contenido y edición de las tarjetas: Lara Bonvissuto, María de la Paz Guzmán y Eliana Tchorbadjian

Diseño y diagramación de las tarjetas: Verónica Bertarini y Alejandro Cancela

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinación general: Alicia Serrano

Coordinación editorial: Gonzalo Blanco

Edición y corrección: Laura Rodríguez y Fernanda Benítez

Diseño y diagramación: Paula Salvatierra

Documentación gráfica: Javier Rodríguez



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
DEL NIVEL INICIAL



Pinacoteca



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

Secretaría de Educación



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
DEL NIVEL INICIAL



Pinacoteca