



POR LA SENDA DE  
LA EXPERIENCIA ESTÉTICA  
CON NIÑOS PEQUEÑOS

EMA BRANDT  
CLAUDIA SOTO  
LAURA VASTA  
ROSA VIOLANTE

POR LA SENDA DE  
LA EXPERIENCIA ESTÉTICA  
CON NIÑOS PEQUEÑOS

**Editorial Biblos**  
Investigaciones y ensayos

Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños / Ema Brandt... [et.al.]  
1ª ed. - Buenos Aires: Biblos, 2011.  
141 pp.; 20 x 14 cm.  
ISBN 978-950-786-872-6  
1. Investigación Educativa. 2. Formación Docente. I. Brandt, Ema.  
CDD 370.7

Imagen usada para la tapa: *Carnaval* (acrílico) de Matilde Grant. Agradecemos a la familia de Carlos Torrallardona por el permiso para utilizar la imagen.

Armado: *Sofía Vizza*

© Los autores, 2011  
© Editorial Biblos, 2011  
Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires  
info@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com  
Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

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

Esta primera edición se terminó de imprimir en Imprenta Dorrego, Avenida Dorrego 1102, Buenos Aires, República Argentina, en diciembre de 2011.

## ÍNDICE

<b>Prólogo</b>	
Andrea Fernández .....	9
<b>Presentación</b> .....	11
<b>Introducción</b> .....	13
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Punto de partida: las preguntas. El problema</b>	
<b>Estrategia metodológica general</b> .....	21
El tema elegido .....	21
Los supuestos .....	22
El objeto de estudio .....	23
El problema .....	23
Objetivos .....	24
Estrategia metodológica general .....	24
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Educación estética, experiencia estética y enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos</b> .....	27
1. Educación estética .....	30
1.1. Maestros que desarrollan experiencias de educación estética en Argentina y América Latina: Olga Cossetini, Luis Iglesias y Jesualdo .....	34
1.2. Pedagogía Waldorf: Rudolf Steiner .....	38
1.3. Educación por el arte: Herbert Read .....	43
1.4. Las escuelas de Reggio Emilia: Loris Malaguzzi .....	49
1.5. Educar la visión artística: Elliot Eisner .....	56
2. Experiencia estética .....	63
3. Los lenguajes artístico-expresivos como objetos de enseñanza en los niños menores de tres años .....	78

**Capítulo 3**

**Los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico visual en los niños menores de tres años** ..... 91

1. Primer análisis: la agenda clásica de la didáctica se nos impone por nuestra experiencia profesional..... 91

2. Segundo análisis: hacia el reconocimiento de lo peculiar ..... 94

3. Tercer análisis: los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años ..... 96

4. Cuarto análisis: hacia la caracterización de los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años..... 99

**Capítulo 4**

**Desde la caracterización de los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza. Hacia la construcción de “principios de la enseñanza del lenguaje plástico-visual a los niños de cero a tres años**..... 111

1. Primer principio: hacer arte es una actividad “inútil” y humanizante ..... 112

2. Segundo principio: las experiencias estéticas transcurren en un tiempo de “fiesta”, “tiempo de juego”..... 115

3. Tercer principio: la categoría 7 (ofrecer actividades de plástica para... enseñar otra cosa) la recuperamos desde la perspectiva de educación integral ..... 116

4. Cuarto principio: el lenguaje plástico-visual desempeña un papel secundario a modo de “telón de fondo” frente a las figuras principales en los primeros años: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo ..... 118

5. Quinto principio: de la percepción a la emoción contemplativa; de la exploración de los materiales a la experimentación y producción de las primeras creaciones ..... 120

6. Sexto principio: la creación de un ambiente estético. La construcción de escenarios para mirar-contemplar-explorar y crear ..... 122

7. Séptimo principio: la realización de acciones conjuntas al explorar, apreciar, contemplar ..... 124

8. Octavo principio: la experiencia compartida de emociones en el transcurrir de las experiencias estéticas de contemplación y de exploración-creación..... 126

9. Noveno principio: el diálogo estético es un triálogo..... 127

**Conclusiones**..... 131

**Las autoras** ..... 135

**Bibliografía**..... 139

Es un gran desafío prologar este libro que compañeras y colegas han escrito con el fin de compartir una experiencia de investigación realizada en distintos jardines maternales. A través de este proceso de investigación las autoras han intentado conocer los distintos modos de enseñar que se proponen en salas de jardines maternales con el fin de acercar a los niños de estas edades al lenguaje plástico-visual.

A través del texto podemos descubrir cómo estas docentes e investigadores realizan su proceso de análisis y van construyendo diversas categorías que iluminan esta problemática de la enseñanza en el nivel y nos invitan a pensar junto con ellas, cómo se enseña y cómo se concibe la enseñanza de este lenguaje en las salas maternales.

En los primeros capítulos, las autoras dejan plasmado que ellas, junto a otros autores, conciben que *la educación estética se constituye en un campo de lucha en tanto no se le reconoce el status de instancia formativa central en la formación y educación*. Luego nos proponen recorrer el marco teórico y algunos antecedentes que tuvieron en cuenta para realizar esta investigación.

La preocupación que comparten por conocer cómo se puede enseñar el lenguaje plástico visual desde los primeros días de vida en las instituciones educativas, las lleva a focalizarse en un objeto problema de investigación y a desarrollar a lo largo de dos años esta investigación, intentando describir *lo que está pasando en relación con la enseñanza del lenguaje plástico visual en algunas instituciones, que se ocupan de la educación de los menores de tres años, que se proponen explícitamente el trabajo sistemático vinculado con lo estético- artístico en el área del lenguaje plástico-visual*.

A través de la investigación que llevan a cabo dan respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje plástico-visual a niños menores de 3 años en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores? ¿Cuáles son las diferentes maneras de

concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años?

La investigación la llevan a cabo en Jardines maternas públicas como privados, reconocidos socialmente como de “buena enseñanza” en relación al tema artístico y que en su propuesta educativa priorizan la enseñanza de aspectos vinculados al arte.

La información empírica la obtienen a través de observaciones que realizan en diferentes salas de los jardines seleccionados y de entrevistas que les realizan a los maestros y directivos de dichas instituciones que quisieron participar del proyecto.

Durante el proceso de análisis se fueron construyendo categorías que se presentan en los capítulos tres y cuatro. A lo largo del proceso de análisis las autoras construyen una tipología en la búsqueda de descubrir *lo peculiar*. En esa búsqueda encuentran siete modos de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual a los niños de 0 a 3 años.

En el último capítulo y como producto de todo el proceso de investigación, las autoras avanzan en su proceso de reflexión, y en diálogo con otros autores, nos convocan a pensar lo que ellas denominan “Principios de la Enseñanza del Lenguaje Plástico-Visual a niños de 0 a 3 años” a los cuales organizan en tres grandes ejes, qué, para qué y cómo enseñar el lenguaje plástico-visual a los niños pequeños.

Considero que toda esta propuesta nos interpela a los docentes de jardín, a los especialistas del área y a los profesores de los institutos de formación docente invitándonos a conocer las prácticas analizadas desde las categorías que ellas construyen, dándonos “pistas” para nuestras futuras intervenciones en el nivel maternal en relación a la enseñanza y al lugar de la experiencia estética en estas edades.

Andrea Fernández

## PRESENTACIÓN

En este trabajo se presentan los resultados y conclusiones del proyecto de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual”, Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

El equipo de investigación estuvo conformado por: Laura Vasta (directora), Ema Brandt, Claudia Soto y Rosa Violante (docentes investigadores), Andrea Fernández (asesora metodológica ad honórem), y Malena Arenzon, Solange Bourband, Maximiliano Castillo, Sol Gonzalo Fernández Córdón, Sabrina Masini, María Noelia Taverna, Anabel Uanino (colaboradores alumnos).

En esta edición se incluye también como anexo el informe final de la investigación: “La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico visual en los primeros tres años: Las formas del conocer y la comunicación del lenguaje plástico en el hogar como ámbito de referencia para pensar la enseñanza en el Jardín Maternal y/o otras instituciones educativas para niños pequeños”, Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Agradecemos especialmente por el aporte para pensar la enseñanza del lenguaje plástico visual en el jardín maternal al personal y niños de las siguientes instituciones educativas: Jardín Maternal N° 6 DE 19-CABA, Árbol de los Milagros, Babar, La Escuelita y Jardín de Infancia Mitre-CABA.

Agradecemos a Andrea Fernández por sus aportes y orientaciones específicas referidas a lo metodológico y por sus lecturas cuidadosas de los borradores del texto que nos han permitido enriquecer y ajustar nuestro trabajo. Agradecemos también los aportes y comentarios a nuestro trabajo que ha realizado la doctora Silvia Español.

## INTRODUCCIÓN

*La experiencia estética se apoya en procesos primarios del ser humano, lo cual hace suponer que tiene su origen a edades muy tempranas, desarrollándose conjuntamente con la capacidad de establecer relaciones y metáforas, así como de trascender desde lo inconsciente lo consciente.*

Gregory Bateson

En este trabajo se presentan los resultados y conclusiones del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual”.<sup>1</sup> El mismo fue llevado a cabo en el período comprendido entre diciembre de 2007 a noviembre de 2009. Nuestro equipo estuvo conformado por profesores y estudiantes del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo se enmarca en los proyectos concursables de investigación pedagógica “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares” correspondientes a la convocatoria del año 2007 organizados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

En nuestra labor cotidiana como docentes formadores y estudiantes de un instituto de formación docente para la educación inicial nos interesa particularmente la problemática educativa de los niños menores de tres años, y en este caso nos ha interesado focalizar en qué características asumen los diferentes modos de proponer la enseñanza del lenguaje plástico-visual a los niños de estas edades.

Nuestro trabajo se instala en dos *campos de lucha*: el jardín maternal y la educación artística. Lucha en el primer caso por la consolidación del carácter educativo de estas instituciones<sup>2</sup> y en el segundo por el lugar que éstas ocupan en el curriculum.<sup>3</sup>

1. En este texto, en particular se desarrolla lo vinculado con la enseñanza del lenguaje plástico visual, lo concerniente al aprendizaje se desarrolla en la segunda etapa de la investigación que se encuentra actualmente en curso.

2. Recuperamos la idea de Elvira Rodríguez de Pastorino en el prólogo al libro de C. Soto y R. Violante (comps.), *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

3. Flavia Terigi, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”, en Akoschky y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

## Dos campos de lucha: el jardín maternal y la educación artística

El jardín maternal se constituye en un campo de lucha en tanto no se ha logrado aún en los hechos el reconocimiento de su función educativa con todo lo que esto implica.

Elvira Rodríguez de Pastorino (2008) afirma:

Quienes estamos en la educación inicial bien sabemos que, aunque mucho se ha transitado, este nivel de la enseñanza sigue siendo un campo de lucha. Particularmente en referencia al reconocimiento del jardín maternal o a la educación de los más pequeños en instituciones educativas u organizaciones sociales-educativas. Lucha que impulsa a diferentes grupos a la búsqueda permanente de mayores grados de legitimación y legalidad, a efectos de encontrar respuestas (y descubrir nuevos interrogantes) acerca de cómo resolver el derecho a la educación de los niños de cuarenta y cinco días a tres años. Preguntas y planteos que se formulan con resoluciones diferentes e impactan en el plano jurídico, ético, político, sociocultural y pedagógico.<sup>4</sup>

Según Rosa Windler, “las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales, continúan proclamando desde los diferentes organismos una “educación para todos”, sin exclusiones, y prometen preservar el cuidado, la educación y la dignidad de los niños desde sus primeras etapas. No obstante, distan largamente del cumplimiento de sus objetivos, según el balance de sus emprendimientos y asignaciones presupuestarias”.<sup>5</sup>

La misma idea, tal como explicita Ana Malajovich, hace referencia a que “a pesar de los compromisos internacionales asumidos, en estos años no ha mejorado sustancialmente la situación de los niños de nuestros países. [...] no se han establecido políticas públicas que impulsen el desarrollo integral de los niños a través de programas de fortalecimiento a las familias, ni de ampliación de servicios educativos para la primera infancia”.<sup>6</sup>

El jardín maternal surge como guardería, sala cuna, entre otras nominaciones, como espacios donde se cuidan a los bebés atendiendo sus necesidades básicas mientras sus padres trabajan. Por esta razón pensar el jardín

4. Elvira Rodríguez de Pastorino (2008) Prólogo a Soto y Violante, *Pedagogía de la crianza...*, p. 15.

5. R. Windler, Prólogo a C. Soto y R. Violante, *En el jardín maternal*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 19

6. A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2006, p. 13.

maternal como institución educativa resulta polémico porque pone en cuestión la función y sentido que esta institución tiene en general para la sociedad.

R. Harf y P. Sarlé, junto con tantos otros colegas preocupados por el lugar de la educación del niño pequeño, afirman que “el derecho a la educación de los niños pequeños no surge como respuesta a necesidades del grupo familiar, es un derecho de los chicos a recibir educación de calidad. [...] Para garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento todas las acciones destinadas a la primera infancia deberán incluir actividades educativas”.<sup>7</sup>

R. Harf, E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996) afirman que, a pesar de lo estipulado en las diversas leyes y escritos, “la sola mención no alcanza para brindar una plataforma completa que ampare jurídicamente a la infancia, a los grupos familiares y a las instituciones educativas maternas”.

Específicamente en la educación infantil, si bien las actividades vinculadas a los lenguajes estético expresivos (especialmente música, plástica y literatura) han estado presentes en las propuestas educativas desde el surgimiento de las primeras instituciones y perspectivas pedagógicas, estas han sufrido en el ciclo jardín de infantes también en los últimos tiempos un cierto desplazamiento en virtud de la organización curricular propuesta organizada por disciplinas y no por áreas vinculadas con los ejes de experiencias.

La educación estética se constituye en un campo de lucha en tanto no se le reconoce el status de instancia formativa central en la formación y educación.

Según Terigi, en el devenir del desarrollo del sistema educativo se ha infravalorado la enseñanza del arte en las escuelas. Se lo ve (solamente) como un espacio reservado a la creatividad, o también se lo considera como un lujo, como un saber inútil. En la escuela la escasa valoración de las experiencias artísticas hace que la presencia de actividades vinculadas a las artes resulte insuficiente.<sup>8</sup> Si bien hace referencia al curriculum de la escuela primaria, expresa que al masificarse, la escuela moderna se preocupa por la transmisión de los saberes considerados básicos (lectura, escritura, cálculo, ciencias naturales y sociales). No se constituye con el propósito de democratizar los saberes hasta entonces reservados a las elites (entre los que encontramos los saberes vinculados al arte). Las experiencias artísticas (especialmente la música y la

7. R. Harf y P. Sarlé, “Reflexiones en torno a la propuesta para el debate de la Ley Nacional de Educación. Algunas «alertas» centradas en el educación infantil (educación de niños de cero a cinco años)”, *Revista Electrónica e-Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial*, año 2, N° 5 Invierno, 2006. <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>

8. Elliot Eisner, en *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1972, manifiesta idéntica preocupación con respecto a la enseñanza del arte en los programas escolares en los Estados Unidos en tanto son campos disciplinares que no tienen un lugar central en los mismos.

danza) se las incluye para la identidad nacional. De igual forma en los años 80 y 90, como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales, los que plantean una mayor calidad educativa procuran volver a estos saberes básicos.

Para autores como Pablo Gentili, el sentido de la educación ha quedado “estrechado” por las políticas neoliberales.<sup>9</sup> El sentido de la educación para la lógica neoliberal consiste en lograr que las personas se ubiquen en el mercado, en posibilitar a las personas un bienestar material. Por esta razón plantea la necesidad de repensar el sentido de la educación vinculándolo a la dignidad humana, reafirmando que la educación es un derecho humano (a nuestro propio desarrollo como seres humanos). En tal sentido invoca a los comprometidos en la educación pública a luchar por el sentido ético de la educación. Si nos posicionamos en esta definición del sentido ético de la educación, lejos estamos de considerar al arte un saber inútil o simplemente instrumental.

El derecho a una educación integral para los niños menores de tres años<sup>10</sup> presenta aún en nuestro país graves vacancias y dificultades. Las ofertas educativas existentes no siempre responden a principios vinculados a la equidad y gratuidad siendo la oferta estatal insuficiente en función de las necesidades de la población. Por otra parte, las propuestas de atención de las instituciones que se ocupan de esta franja etaria no siempre responden a una concepción de educación integral que concibe a la crianza como un proceso educativo,<sup>11</sup> ni ofrecen experiencias de “buena enseñanza” acordes a las características de los niños de estas edades. Enseñar en el Jardín Maternal es una forma particular de asumir la crianza complementariamente con los padres en la proporción que los padres o familias lo solicitan. En los casos de situación de vulnerabilidad es la institución social que se responsabiliza la que ha de asumir una función de “buena crianza” o la delegación de la misma para que sea desarrollada en Instituciones Educativas. Especialmente teniendo en

9. P. Gentili, “Sólo la educación salva (a los más ricos)”, conferencia en el II Congreso Internacional de Educación, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

10. Incluir la idea del derecho del niño menor de 3 años a una educación integral de calidad no implica legitimar una sola forma de crianza privilegiada propuesta por el Estado. El Estado ha de garantizar el acceso a la educación con prácticas de “buena crianza” en los diferentes escenarios educativos: familiares, comunitarios, institucionales, formales. El ingreso al Jardín Maternal u otras modalidades educativas ha de ser una opción familiar que resulta posible como tal si se cuenta con diversas ofertas garantizadas por el Estado. En casos de niños en situación de vulnerabilidad social es el Estado como garante de lo público el que asume la responsabilidad de la educación de los pequeños. La crianza que se imparte en las instituciones que atienden a niños pequeños ha de recuperar la diversidad que transitan las “buenas formas” de crianza hogareñas propias de las diferentes comunidades.

11. C. Soto y R. Violante (comps.), *En el jardín maternal...*; R. Violante, “¿Por qué pedagogía de la Crianza?”, en C. Soto y R. Violante (comps.), *Pedagogía de la crianza...*

cuenta la importancia indiscutible hoy que revisten los tres primeros años de vida en la constitución de la subjetividad.

En la defensa de estas instituciones y de la educación de los niños menores de tres años, nos resulta de interés asumir un papel activo en la generación de conocimientos recuperando todas las “buenas” tradiciones de enseñanza consolidadas, así como también las sistematizaciones teóricas especializadas.

Esta investigación implicó, entonces, contar con un espacio de producción de conocimiento didáctico original a partir del reconocimiento de problemas prácticos puntuales y críticos a ser estudiados en forma sistemática. En el caso particular de nuestro proyecto de investigación, recuperamos preguntas relacionadas con las prácticas de enseñanza en el jardín maternal a las que nos enfrentamos en nuestra tarea docente en el instituto formador: ¿cómo enseñar?, ¿qué enseñar? a los menores de tres años, en las diferentes instituciones que se ocupan de su educación, en relación con el lenguaje plástico visual.

Procuramos generar teoría que ofrezca a los futuros docentes y docentes en ejercicio fundamentos que les ayuden a diseñar, poner en marcha y evaluar la enseñanza del lenguaje plástico visual que tiene lugar en las salas de jardín maternal y en otras instituciones o modalidades alternativas de educación de la primera infancia.

## Por el derecho a recibir educación artística desde el nacimiento

Recibir educación es un derecho desde que se nace por lo que es un derecho también recibir educación estética desde la concepción que propone ofrecer educación integral. Terigi hace referencia a una desigual distribución del acceso al arte en la sociedad, y a la necesidad de producir una ruptura del cerco elitista de los consumos y la producción artísticos. De este modo la presencia del arte en nuestras vidas depende, por un lado, de las políticas que amplíen o no ese campo y por otro de la responsabilidad de las instituciones educativas (en este caso el Jardín Maternal, como institución educativa) para que los niños tomen contacto con el arte en sus diversas manifestaciones. Nos referimos a educar en el cultivo de la percepción y la sensibilidad estética, así como brindar elementos que permitan al niño expresar, comunicar y producir.

En tal sentido Mariana Spravkin, con relación a la enseñanza de la plástica agrega que una distorsión de las ideas de libre expresión condujo a pensar que sería suficiente con un *hacer* adecuadamente libre por parte de los alumnos como fuente de todo aprendizaje. Según esta autora: “La libertad y la expresión (en la educación plástica como en todos los campos) no son «dones» sino

mas bien conquistas que se logran progresivamente superando distinto tipo de limitaciones. Conquistas que el ser humano puede alcanzar en determinadas condiciones y que se ejercen en la medida en que se construyen en la interacción concreta con un determinado lenguaje”. En definitiva, recuperando las palabras de la autora: “libertad, expresión y conocimiento son necesariamente complementarios”<sup>12</sup> (1998: 106).

Se trata entonces de pensar a la escuela, en nuestro caso al Jardín Maternal, como un lugar para ampliar las oportunidades, abierto a las manifestaciones artísticas diversas, plurales. Es decir una educación estética que recupere y legitime el patrimonio particular de los niños y sus familias pero que al mismo tiempo esté atenta de no caer en una “pedagogía culturalizada” o “etnización pedagógica”<sup>13</sup> (Achili, 2004). Si el propio patrimonio no se amplía, articula, con otros particulares y universales se produce una mimetización que genera desigualdad social.

La cuestión del arte para una escuela plural nos lleva también a la temática vinculada a las estéticas infantiles de mercado. Spravkin señala que ampliar el marco cultural de los niños supone “profundizar en una educación visual que permita contrarrestar el efecto de tanta imagen estereotipada”<sup>14</sup> que observamos provenientes de la cultura de mercado que determina qué imágenes deben rodear al niño.

## **Práctica investigativa, formación docente y didáctica de la educación inicial**

Enseñar y además investigar constituye entonces para nosotros el gran desafío. Si bien son dos prácticas diferentes, creemos que ambas se fecundan mutuamente. En relación a la influencia de la enseñanza en la investigación, antes mencionábamos que de las preguntas surgidas de las prácticas docentes

12. M. Spravkin, “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en Akoschky y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Buenos Aires, 1998, p. 106.

13. En la conferencia “Escuela y desigualdad social. Acerca de explicaciones basadas en «lo cultural»” (Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional del Litoral, 2004) Achili se refiere a la revalorización por parte de la escuela de los saberes, prácticas cotidianas, tradiciones etnoculturales de los niños y de sus familias que se desplazan al aula con escasas estrategias de objetivación y sistematización. Estas prácticas “mientras otorgan visibilidad a la diferencia, a la diversidad cultural, paradójicamente esconde la diversidad que implica la desigualdad social generadora, incluso, de distintos circuitos educativos” (p. 190).

14. M. Spravkin, *Educación plástica en la escuela*, Buenos Aires, Noveduc. 2005.

tenían lugar los problemas de la investigación. En el otro sentido, para nuestras prácticas de enseñanza la vinculación con la investigación nos aporta una relación con el conocimiento diferente y nos permite generar miradas superadoras de ciertas tradiciones, mitos y percepciones que desde el sentido común están presentes tanto en nuestros institutos de formación, en nuestras propias prácticas docentes, como en las escuelas donde nuestros estudiantes desarrollarán su profesión. Implica participar de una tarea que entendemos debe ser constitutiva de la formación profesional de los formadores en tanto compromete actitudes de indagación, de reflexión, de exigencia y de rigor en los modos de producción y de análisis.

Como producto del trabajo investigativo realizado en el presente texto desarrollaremos el camino recorrido para arribar a las formas privilegiadas para favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y la enseñanza del lenguaje plástico visual en los tres primeros años.

## CAPÍTULO 1

### PUNTO DE PARTIDA: LAS PREGUNTAS. EL PROBLEMA. ESTRATEGIA METODOLÓGICA GENERAL

*La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público.*

José Contreras,  
“El currículum como formación”

#### El tema elegido

Este trabajo tiene como objetivo ser insumo para pensar la enseñanza del lenguaje plástico-visual en el jardín maternal u otras instituciones alternativas de la comunidad que se interesen por la transmisión del saber cultural, como es la plástica, a pequeños menores de tres años.

Como docentes formadoras, diferentes situaciones que forman parte de nuestro contexto cotidiano nos impulsaron a investigar para encontrar respuestas acerca de las prácticas y concepciones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje del lenguaje plástico visual en el jardín maternal. Entre otras podemos enumerar:

- La ausencia de investigaciones vinculadas a la temática.
- En algunos casos la falta de conciencia de la experiencia estética como eje central de la cultura de crianza, es decir de las propuestas educativas para los menores de tres años.
- La realización de actividades plásticas aparentemente sin sentido o sin fundamentos teóricos claros o explícitos.
- La realización de prácticas que “espejan” lógicas y modalidades de la tarea en el jardín de infantes sin atender a la especificidad de los menores de tres años.
- La observación en el espacio físico de los jardines maternos de una estética escolar reducida a lógicas impuestas por el mercado.
- Por el contrario, el conocimiento del trabajo en algunas instituciones educativas para menores de tres años que priorizan lo estético y artístico como parte fundamental de su propuesta.

- La instalación, en algunos ámbitos, de la necesidad de profundizar en cuestiones vinculadas a cómo acercar experiencias estéticas a niños de jardín maternal, preocupación que se evidencia en el desarrollo de diferentes textos escritos por especialistas y en las prescripciones que tienen lugar en los diseños curriculares para el jardín maternal de estos últimos veinte años.

En tal sentido existen interesantes experiencias educativas analizadas por especialistas y docentes sobre diferentes modos de trabajar los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal como así también orientaciones didácticas referidas a esta temática (Moreau de Linares y Brandt, 1999; Origlio y otros, 2004; Berdichevsky, 2009) pero no se conocen investigaciones vinculadas con las formas de concebir la enseñanza del lenguaje plástico visual en estas edades. Distintos autores como Eisner (1995), H. Gardner (1994) D.J. Hargreaves (1989), Andrade de Rodríguez (2009), Read (1995), Malaguzzi (1980) plantean la importancia de lo estético desde una perspectiva general, pero tales aportes resultan poco precisos a la hora de pensar en la enseñanza de lo artístico-expresivo en el jardín maternal.

Ante esta diversidad de prácticas, concepciones y vacancias nos interesa describir qué es lo que está pasando en relación con la enseñanza del lenguaje plástico visual en algunas instituciones que se ocupan de la educación de los menores de tres años, que se proponen explícitamente el trabajo sistemático vinculado con lo estético-artístico en el área del lenguaje plástico-visual.

## Los supuestos

Hemos partido de los siguientes supuestos que orientaron nuestros procesos de investigación.

El niño se inserta en la cultura social a través de procesos comunicacionales y afectivos con los adultos y niños mayores que los rodean y que son sujetos significativos para los bebés-niños.

Para transmitir algo, debe mediar una comunicación, si ambas partes no logran encontrar un lenguaje no puede producirse tal proceso. Creemos que para compartir este lenguaje común es necesaria la cercanía afectiva entre los sujetos, así como la posibilidad de construcción de ese lenguaje: esencialmente lúdico, corporal, de miradas, de sonidos, de significados culturales.

Pensamos que al indagar en los procesos comunicativos de traspasso cultural encontraremos la centralidad del juego en los modos de comunicación entre adultos y niños, aunque reconocemos que pintar, modelar, dibujar y

apreciar no son necesariamente juego, pero los niños pasan del juego a la exploración y a los inicios de formas artístico expresivas en forma alternativa, sucesiva y rotativa. Todas éstas son formas en que los niños se comunican con los adultos.

## El objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio está constituido por las diversas y posibles formas de enseñar el lenguaje plástico visual en los niños menores de tres años.

El caso particular de la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños de estas edades se enmarca en el reconocimiento de formas de enseñar singulares que conforman modos de ayudar a aprender a los niños pequeños. Estas son andamiajes centrados en: la realización conjunta de acciones, la disponibilidad corporal, expresiones mutuas de afecto, el acompañamiento con la palabra y la construcción de escenarios (Soto y Violante, 2005).

Abordar las particularidades que supone la enseñanza de la plástica en estas edades implica considerar aspectos vinculados tanto a la exploración como a la contemplación y el goce sensible de lo estético. Este objeto se fue construyendo y re-construyendo al interpretar, reinterpretar categorías y generar discusiones teóricas y analíticas a lo largo del proceso de investigación.

## El problema

Teniendo en cuenta que los procesos de apropiación de la cultura suceden desde que el niño nace y sabiendo que la riqueza de experiencias contribuye a un desarrollo potenciado de las posibilidades de imaginación y creación (Vigotsky, 1998 1ª ed. 1986), este trabajo ha procurado, en suma, responder a las preguntas vinculadas a cuáles son las diferentes formas de concebir la enseñanza del lenguaje plástico visual en los niños menores de tres años y qué características presentan las experiencias que buscan favorecer y ampliar las experiencias estéticas infantiles vinculadas con ese lenguaje.

Son nuestras preguntas:

1) ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje plástico-visual a niños menores de tres años en instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores?

1.1) ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas al lenguaje plástico visual que se ofrecen a los bebés y niños pequeños?

1.2) ¿Cuál es el lugar del adulto en las experiencias estéticas vinculadas con el lenguaje plástico visual?

1.3) ¿Cómo transmiten los adultos a los niños el lenguaje plástico construido socialmente?

1.4) ¿Cómo potencia el adulto la entrada, exploración y juego del niño en el lenguaje plástico?

2) ¿Cuáles son las diferentes maneras de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años? ¿Cómo se concibe la experiencia estética?<sup>1</sup>

## Objetivos

1) Construir algunas teorizaciones sobre las diversas y posibles formas de enseñar<sup>2</sup> el lenguaje plástico a niños menores de tres años en jardines maternos y otros espacios sociales educativos alternativos.

2) Sistematizar las diferentes formas de concebir la enseñanza del lenguaje plástico visual en los niños menores de tres años.<sup>3</sup>

3) Socializar y discutir avances y conclusiones preliminares con estudiantes, colegas especialistas en jardín maternal y adultos observados en el trabajo de campo.

## Estrategia metodológica general

El diseño de nuestro trabajo ha seguido una estrategia general de la investigación con énfasis hacia una lógica de generación conceptual.<sup>4</sup> La información empírica obtenida en diversos ámbitos educativos formales fue objeto

1. Esta segunda pregunta surge en el desarrollo del proceso investigativo ya que no se incluía en el proyecto original.

2. Sostenemos que Enseñar a los niños menores de 3 años es una forma particular de asumir la crianza sistemáticamente en forma compartida con las familias y las comunidades.

3. Si bien consideramos que los lenguajes artístico-expresivos se presentan al niño en un todo entramado en los modos sociales de atender a sus necesidades cotidianas junto con otros modos sociales de hacer propios de cada cultura, reconocemos lo restringido de recortar un objeto de estudio referido solo al lenguaje plástico-visual en el presente trabajo. La cultura trama las formas de crianza y las artes en forma combinada y se manifiestan en los haceres cotidianos para niños pequeños.

4. M.T. Sirvent, "Algunas notas introductorias sobre teoría y empiria. Documento preliminar y en revisión", para el libro con Rigal Luis, *Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*, e/p.

de un *análisis interpretativo, espiralado e interactivo que sigue las pautas del método comparativo constante*,<sup>5</sup> para la *generación de teoría de base*.<sup>6</sup> Dentro de este método, el proceso de raciocinio ha combinado *análisis inductivo para la identificación de categorías emergentes y análisis deductivo para confirmarlas y proceder a su saturación*.<sup>7</sup>

Para dar respuesta a los interrogantes planteados se seleccionaron cinco instituciones que se ocupan de brindar educación a niños menores de tres años. Los criterios para seleccionar dichas instituciones se vincularon a:

- Instituciones tanto públicas como privadas.
- Instituciones reconocidas socialmente como de "buena enseñanza" con relación al tema artístico.
- Instituciones que en su propuesta educativa priorizan la enseñanza de aspectos vinculados al arte.

Para obtener información empírica se realizaron entrevistas tanto a directivos como a docentes y se observó el desarrollo de la totalidad de media jornada escolar en las que se le solicitó a los docentes que incluyeran actividades vinculadas al lenguaje plástico visual. Se entrevistaron a seis directivos y nueve docentes. Se observaron cuatro jornadas. Se realizó también un registro fotográfico del espacio físico de los jardines maternos visitados.

En nuestro trabajo son entonces unidades de análisis cada uno de los docentes entrevistados y observados en el campo con sus "haceres" y "decires" en relación con el lenguaje plástico visual. Son también unidades de análisis de nuestro trabajo cada una de las interacciones docente-niño-ambiente que tienen lugar en los procesos de "alfabetización estético-cultural" a través de los cuales los niños comienzan a apropiarse de los lenguajes estéticos de su cultura.

El abordaje del campo se realizó desde una tradición etnográfica en donde se buscó documentar lo no documentado haciendo hincapié en aquello que el etnógrafo observe sin categorías prefijadas. De esta manera las conversaciones y entrevistas con los informantes fueron una fuente para poder comprender de manera compleja los "sentidos" del campo y coayudar en las discusiones teóricas que se fueron construyendo.

5. B. Glaser y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine, 1967.

6. A. Strauss y J. Corbin, "Conceptos básicos de la investigación cualitativa", ficha Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1999.

7. Huberman y Miles, "Data management and análisis methods", en N.K Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage, 1994.

Se trabajó con un registro de la información a tres columnas donde se separaron observables, comentarios y análisis. De los incidentes que se recorran en los diferentes registros se identificaron diferentes categorías y propiedades que tuvieron como punto de partida el lenguaje usado por los sujetos estudiados.

Se estudiaron los registros con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos identificando temas recurrentes, comparando las conceptualizaciones que surgen de los datos empíricos en cada una de las entradas al campo.

Para el análisis y la posterior reconstrucción de estas fuentes de primer orden se realizó también una contrastación con un corpus teórico documentado en fuentes secundarias, así como tensionado con las discusiones entre investigadores de diferentes campos del saber (pedagogía, filosofía, psicología, artes plásticas, antropología y educación de niños pequeños).

## CAPÍTULO 2

### EDUCACIÓN ESTÉTICA, EXPERIENCIA ESTÉTICA Y ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS

*La simple contemplación de las cosas y maravillarse ante ellas es parte importante de la educación del niño...*

Bernard Shaw, "Padres e hijos"

En este capítulo nos proponemos sintetizar los antecedentes y marco teórico referencial que fuimos construyendo durante el proceso investigativo. De todas las lecturas seleccionamos, para presentar aquí, aquellos autores que han resultado fecundos durante los procesos de análisis y construcción de categorías teóricas.

Toda la información relevada la hemos organizado en tres apartados. En los dos primeros se presentan conceptualizaciones que han resultado relevantes para nuestro trabajo, ellas son: 1) la educación estética como el conjunto de acciones que los adultos y la sociedad en su conjunto llevan a cabo para promover el acceso de los niños al mundo cultural, simbólico, artístico, y 2) la experiencia estética en tanto vivencia subjetiva. Estos dos apartados se construyen con aportes de autores de textos diversos. Algunos presentan teorías y reflexiones acerca de la educación estética. Otros autores comunican las experiencias pedagógicas que han llevado a cabo desde una orientación centrada en la educación estética, explicitando sus posturas teóricas sobre las que sustentan sus propuestas educativas.

Luego, en un tercer apartado, sintetizamos los aportes tomados de algunas investigaciones y producciones bibliográficas argentinas, específicamente didácticas, todas referidas a la educación de los niños menores de tres años. Este apartado lo hemos denominado "Los lenguajes artístico-expresivos como objetos de enseñanza en la educación infantil referida a los primeros tres años de vida".

Antes de abordar cada uno de los apartados presentados consideramos necesario explicitar qué entendemos por *estética*.

Estética como "el estudio de los procesos desarrollados en el creador y en el espectador por obra de los cuales la belleza es creada y reconocida" (G. Bateson y M.C. Bateson, 1989: 205).<sup>1</sup>

1. Citado por A. Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro, 2006.

Los dominios tradicionales de la estética, alrededor de ideas de Platón, según Luis Juan Guerrero,<sup>2</sup> son teoría de la belleza (belleza entendida como amor, como orden, ritmo y armonía), teoría del arte (belleza entendida como el esplendor del ser “puesto en obra” precisamente por la actividad del hombre. Lo que queremos señalar con estos ejemplos es que la idea de “Belleza”, de lo “Bello” cambia según los diferentes contextos históricos, filosóficos, culturales. En este sentido las teorizaciones alrededor de estas concepciones corresponden al dominio del conocimiento filosófico. Platón, Aristóteles, San Agustín, Hegel, entre otros, hablan sobre las diferentes concepciones de la estética, de lo bello, del arte. Hans-Georg Gadamer, filósofo contemporáneo, en *La actualidad de lo bello* analiza las ideas de belleza, arte y creatividad estableciendo las posibilidades de conexión entre el arte moderno y la tradición artística occidental.<sup>3</sup>

En otro orden, la estética dota a los acontecimientos de un sentido transcendental que devela o desoculta para mostrar la realidad profunda de las cosas. Establece lazos con el pasado, recrea el presente y se lanza hacia el futuro creando una sensación de inmortalidad. Por este motivo tiene esa capacidad de seducción: “La magia y el hechizo de la obra artística, su particular capacidad de encantamiento, se hallan en estrecha trabazón con su propia capacidad crítica” (Trías, 1997: 199-219).<sup>4</sup>

En este sentido Zátanyi afirma que “la estética sabe que si no se renueva sin cesar el concepto de arte se vacía, se desvanece. Su tarea es construir saberes sobre el arte, sobre la esencia del arte, sobre el por qué y el para qué del arte. Su fuerza reside en cumplir su quehacer y cumplirlo bien”.<sup>5</sup>

En el capítulo “De qué estética hablamos” del texto de A. Hoyuelos se realiza un recorrido interesante que presenta aproximaciones a definiciones de estética y caracterizaciones propias de la formación de una actitud estética. En relación a esto último se cita a Parini (2002: 104), quien afirma que “la actitud estética provoca una forma diferente de mirar, que adjetiva y matiza los acontecimientos vitales con una percepción globalizadora y selectiva al mismo tiempo”. En el mismo sentido Vea Vecchi en el Prólogo al texto de Hoyuelos refiriéndose a una actitud estética afirma: “Creo que se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar

un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos. La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo” (15-16). En el citado texto se desarrolla la idea de una estética como actuación perceptiva globalizadora, como transgresión, estrechamente vinculada a la ética, como un modo de conocer, planteando al final del recorrido una caracterización de experiencia estética.

En un esfuerzo por diferenciar para integrar y sumar fuentes diversas entendemos que la estética se nutre del pensamiento filosófico preponderantemente; la experiencia estética lo hace también desde las teorías psicológicas que explican el desarrollo del proceso vivencial-experiencial que les permite a los niños pequeños acceder al mundo de lo estético. Por último, la educación estética constituye uno de los temas del campo de la pedagogía.

De todas las citas expuestas se diferencian dos aspectos o dimensiones alrededor de la estética: 1) su definición en tanto campo teórico filosófico, y 2) la importancia de reconocer y valorar la formación de una actitud estética frente a la vida, a lo cotidiano, a lo artístico. La actitud estética se vincula con el desarrollo de lo emotivo. El cultivo de una sensibilidad particular para contemplar y crear imágenes, sonidos, movimientos, palabras en forma poética, desvinculado de su función instrumental.

La estética es aquel arte de ver cómo aquellos elementos que aparentemente están aislados son puestos en relación. Malaguzzi decía: debemos ser capaces de ver las relaciones antes que los términos relacionados. Y esto es contrario al tipo de educación y de cultura que normalmente vivimos. Me refiero a lo estético y no a lo decorativo. Lo importante es que las maestras salgan de los esquemas rutinarios y acomodados en los que están para establecer procesos creativos que tienen que ver con las posibilidades de transgresión de los acontecimientos que normalmente han sido vistos desde un solo punto de vista.<sup>6</sup>

En definitiva, acordamos con concebir a la estética como teoría de la sensibilidad, el cuerpo teórico cuyo objeto es la belleza y los sentidos que despierta en los otros, ya sea en el mismo creador o en los espectadores. Resaltamos que el concepto de belleza es una construcción social, históricamente determinada por lo que su concepción varía según la comunidad y los tiempos a los que remite. Pero en todos los casos la estética devela lo oculto, lo trascendente de las

6. A. Hoyuelos, “Aprender con los niños: escuchar, observar, educar”, entrevista realizada por la revista *Novedades Educativas*, febrero de 2005.

2. L.J. Guerrero, *Qué es la belleza*, Buenos Aires, Columba, 1954.

3. H.G. Gadamer, *La actualidad de lo bello* (1998), Buenos Aires, Paidós, 2005.

4. Citado por A. Hoyuelos, *La estética en el pensamiento...*

5. Marta Zátanyi, *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*, Buenos Aires, La Marca, 2005, p. 9.

cosas, seduce con el hechizo, relaciona al espectador con el pasado, el presente y lo proyecta inmortalmente al futuro.

En cada uno de los apartados que siguen, tal como se ha expresado al inicio, se desarrollarán conceptualizaciones, reflexiones y presentaciones de las líneas teóricas principales referidas a: 1) educación estética; 2) experiencia estética, y 3) los lenguajes artísticos expresivos como objeto de enseñanza en la educación infantil.

## 1. Educación estética

En este apartado se presenta, en primer lugar, una aproximación a una definición de educación estética con el objetivo de explicitar la postura teórica desde la que hemos iniciado el trabajo/proyecto investigativo. En segundo lugar, reflexionaremos sobre el lugar del arte en la escuela y por último se desarrollarán algunas perspectivas teóricas sobre la educación estética.

Pensar en educación estética en general y en particular para los más pequeños implica tomar posición respecto de qué se entiende por arte, por lo estético y por el sentido que tiene considerar el lugar del arte en la educación infantil.

En primer lugar nos preguntamos: ¿cuál es el adjetivo más apropiado para hacer referencia a la educación que tiene por objeto la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos y la promoción de la experiencia estética? ¿Debemos hablar de educación artística o educación estética?

El adjetivo “estético” es el más general; puede referirse a respuestas dadas a todas las formas artísticas así como a todos aquellos objetos que no son obras de arte convencionales pero pueden percibirse en un contexto estético. [...] el desarrollo estético y el artístico estarán muy relacionados, solapándose incluso: la capacidad de crear y percibir obras de arte se basa en la aptitud para apreciar de forma estética los fenómenos naturales. Pero no siempre es cierto esto: a veces los criterios artísticos pueden tener menos importancia para la apreciación estética y viceversa.<sup>7</sup>

Bárbara Andrade Rodríguez (2009) afirma: “La educación estética se refiere en sí a la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo. Un desarrollo estético correctamente organizado está unido siempre al perfeccionamiento de muchas cualidades y particularidades físicas y psíquicas de los niños de todas las edades y tiene especial relevancia en la

7. D.J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1991, p. 23.

etapa preescolar, pues en ésta precisamente se sientan las bases de la futura personalidad del individuo. [...] La educación artística se expresa a través de sus medios expresivos que son la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música”.<sup>8</sup> En este caso se confirma una diferenciación, a la vez que se señala la mutua interdependencia entre lo artístico y lo estético.

Herbert Read reconoce en la educación artística un campo limitado a lo visual o plástico y prefiere hablar de educación estética como teoría que enuncia todos los modos de expresión individual, literario y poético, musical o auditivo.<sup>9</sup>

En general se podría afirmar que la formación estética incluye la artística. La educación estética supone brindar posibilidades de cultivar una sensibilidad particular hacia la “belleza” que forma parte de la naturaleza, los hechos cotidianos y las producciones artísticas entre otras. Lo estético y lo artístico se encuentran absolutamente implicados dado que en todo fenómeno artístico la experiencia estética resulta constitutiva tanto para el creador que produce una obra como para el espectador que percibe, observa, aprecia formando parte del hecho cultural, humano, artístico. Por todo lo dicho adherimos a pensar en una educación estética.

La segunda cuestión planteada busca responder al siguiente interrogante: ¿cuál es el lugar de la educación estética en la propuesta de educación infantil? Este interrogante implica preguntarnos *¿por qué arte en la escuela infantil?*

Eisner (1972) responde en forma esclarecedora al plantear y diferenciar entre dos perspectivas respecto del para qué incluir el arte en la escuela.

Desde una perspectiva “esencialista” define a la inclusión de experiencias artísticas en la escuela por su valor formativo integral. En contraposición señala la perspectiva “contextualista” que busca en las experiencias artísticas lograr otros objetivos ajenos al arte.

Según se tome postura en una u otra perspectiva de las que enuncia Eisner, junto con la concepción de ser humano que se quiere formar se comprenderá el lugar que se le otorga al arte en el currículum de la escuela infantil.

Es importante señalar que según su opinión la perspectiva esencialista es la que se debería sostener en tanto se reconozca el valor de la experiencia estética como valiosa en sí misma y no como medio para otros fines. En la misma línea de pensamiento Natorp afirma que “la estética es, ante todo,

8. B. Andrade Rodríguez, “Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar”, ubicación digital del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP), 2009.

9. H. Read, *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, 1955.

subjetivamente cosa de la libre fantasía, que no sirve a fines extraños, sino a fines propios”.<sup>10</sup>

Teniendo en cuenta lo expresado por diferentes autores afirmamos que el arte forma parte del universo cultural que es deseable se le ofrezca al niño para comprenderlo, disfrutarlo, vivirlo, cuestionarlo, sentirlo. En este sentido se constituye en contenido a ser enseñado en el marco de una concepción de educación integral. Enseñar arte para enriquecer el proceso de alfabetización cultural. Sostenemos y coincidimos con la concepción de Alfabetización cultural propuesta por Zabalza (2000) que coincide con la postura de Frabboni (1996), quienes sostienen la concepción de alfabetización en sentido amplio. Frabboni define la Alfabetización como el proceso cognitivo de “asimilación” pero también de “reelaboración/ reinención” personal del universo simbólico-lógico-imaginativo producto de la cultura de una determinada época y latitud histórica”. Es decir, hace referencia al proceso de apropiación del entorno, de los objetos y elementos de su cultura.

Diferentes autores –Andrade Rodríguez (2009), Terigi (1998), Read (1995), Natorp (1977), Hargraves (1991), entre otros– coinciden en afirmar que la educación estética constituye una dimensión fundamental de la educación integral que posibilita la formación humana. En este sentido opinan que no debe considerarse como un complemento o contenido “de lujo” a incluir en la propuesta educativa sino considerar que es una parte intrínseca y necesaria para la formación del niño. Acceder al arte en la escuela y en la sociedad ha de ser un derecho de todos. ¿Por qué arte en la escuela, para nosotros en la educación infantil? Porque el arte trama algunas de las formas de crianza, porque entendemos que el arte humaniza, constituye una oportunidad de acceder, a través de formas de enseñanzas implícitas, al universo simbólico-musical-visual-corporal-poético propios de la música, la literatura, las danzas y las artes visuales entre otras expresiones artísticas.

Tomamos algunas de las ideas de Zátanyi para pensar por qué es importante incluir el arte en la educación infantil porque:

- “...el arte desde el vamos, [...] sigue velando para develar, y devela para velar...” (81)
- “Por medio del arte el hombre dirá lo que no puede hacer, ni siquiera pensar, lo que le está vedado como precio por su condición humana; con el arte construye zonas de imposibles a posibles, atravesando interdicciones en la virtualidad del universo simbólico. De esta manera vive

10. Natorp, Dewey, Durkheim, *Teoría de la educación y sociedad* (1977), Introducción y selección de textos: Fernando Mateo, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991, p. 41.

lo que de otra forma no puede vivir, penetra sin descarnar, construye saberes, experimenta sensaciones sin entregarse a lo irreversible” (82)

- “El arte nace, en cada momento y en cada lugar, para elevar al hombre, desde aquel estado que lo compelia a la satisfacción primaria, inmediatamente a la de las demandas brutales de su biorrealidad, hasta el rango de lo humano, cargando sus actos y sus proyectos con espíritu” (84)

Entonces, “la escuela debe brindar a los alumnos oportunidades para tomar contacto, comprender y producir arte a través de los diferentes lenguajes y productos artísticos, improvisando, jugando, y comunicando a otros sus ideas y sentimientos a través de producciones que se valgan de una gama importante de recursos expresivos” (Terigi, 1998: 50).

La escuela puede o no concretar el derecho a acceder a experiencias estéticas diversas en tanto derecho que tienen todos los seres humanos desde que nacen a recibir educación Integral; consideramos que la educación estética debe formar parte de lo que se define que se ha de enseñar para formar niños, futuros hombres “humanizados”.

Tal como hemos señalado, luego de presentar las definiciones de educación estética y la concepción de cuál es el lugar del arte en la escuela infantil, pasaremos a presentar algunas perspectivas teóricas de la educación estética. En la presentación de cada perspectiva incluimos el contexto histórico de surgimiento, algunos fundamentos filosóficos y propuestas pedagógico-didácticas que se plantean.

Estas perspectivas<sup>11</sup> que seleccionamos e incluimos a continuación remiten, en cierta manera, a los campos indagados en el contexto de la investigación y constituyen entonces algunos de los fundamentos pedagógicos de las escuelas visitadas. Por otro lado seleccionamos antecedentes teóricos que proponen centralmente una educación donde lo artístico tiene un lugar privilegiado y recuperamos casos valiosos de la tradición educativa rioplatense.

A continuación se presentan y desarrollan las siguientes perspectivas teóricas acerca de la educación estética: 1) maestros que desarrollan experiencias de educación estética en Argentina y América Latina (Olga Cossettini, Luis Iglesias y Jesualdo); 2) pedagogía Waldorf (Rudolf Steiner); 3) educación por el arte (Herbert Read); 4) las escuelas de Reggio Emilia (Loris Malaguzzi) y 5) educar la visión (Eisner).

11. Hablamos de perspectivas teóricas asumiendo la definición que plantea Feldman, *Didáctica y currículum. Aportes para el debate curricular. Documento de apoyo curricular*, Dirección Curricula GCBA, 2001, cuando afirma que “las perspectivas no son, en sentido estricto «teorías», su sistematicidad es mucho menor, son pasibles de interpretaciones diversas”.

### 1.1. Maestros que desarrollan experiencias de educación estética en Argentina y América Latina: Olga Cossettini, Luis Iglesias y Jesualdo

Al hacer un recorrido por diferentes experiencias educativas ligadas al arte nos interesa recuperar, entre otros, algunos antecedentes significativos en el campo argentino y latinoamericano como son el trabajo en la Escuela Carrasco de Rosario a cargo de Olga Cossettini, el de Luis Iglesias en la Escuela Rural Unitaria de Esteban Echeverría y el de Jesualdo en Colonia, Uruguay.

Si bien la mayoría de las experiencias seleccionadas acontecen en un nivel educativo diferente al que nos ocupa en nuestra investigación, señalamos a continuación algunos aportes que nos resultan interesantes a la hora de pensar la enseñanza de los lenguajes artísticos expresivos en el jardín maternal.

Cabe destacar que estas tres experiencias tienen en común el énfasis asignado a la libertad expresiva del niño oponiéndose a las prácticas normalizadoras vigentes en la época.<sup>12</sup> Además, tienen la particularidad de que sus representantes han realizado una documentación de su tarea de enseñanza, de las producciones de los alumnos y teorizan sobre sus experiencias en diferentes libros.

#### Leticia y Olga Cossettini

Olga Cossettini (1898-1987), luego de participar de una experiencia innovadora en la Escuela Normal de Rafaela con Amanda Arias, conduce la escuela provincial Juan Ramón Carrasco del Barrio de Alberdi (Rosario) entre 1935 y 1950 donde lleva a cabo junto con su hermana Leticia Cossettini (1904-2005) una *luminosa* experiencia educativa<sup>13</sup> conocida como *Escuela Serena* en tanto recupera, entre otras, algunas ideas de Gentile y Lombardo Radice.

El proyecto educativo que se lleva a cabo en la Escuela Carrasco se va a oponer firmemente a las prácticas educativas vigentes en la escuela primaria

12. Las tres experiencias se realizan contemporáneamente, iniciándose en la década del 30. Por otro lado los autores se citan mutuamente en sus trabajos en las propuestas educativas se observan muchas coincidencias teóricas y prácticas. Por ejemplo, hemos encontrado que Iglesias en su libro *Confieso que he enseñado* (2004) cita a Jesualdo y a Cossettini; mientras que en *Problemas de la educación y la cultura en América Latina* (1940) Jesualdo cita a Cossettini. Por su lado Leticia Cossettini cita a Jesualdo en *El niño y su expresión* (1940).

13. La expresión *luminosa experiencia educativa* está extraída de película *La escuela de la señorita Olga* realizada en 1991 por Mario Piazza con “el testimonio de quienes fueron sus alumnos y de su hermana y principal colaboradora, Leticia Cossettini”.

de la época poniendo en el centro a los niños, impulsando su autonomía y libertad.

Diferentes aspectos de su valiosa experiencia educativa muestran consonancia con el movimiento de escuela nueva que se estaba desarrollando en todo el mundo: las salidas (casi cotidianas para aprender los contenidos del curriculum oficial vivificándolos con la realidad social y cultural circundante), las actividades como el coro de pájaros, el teatro de títeres, los conciertos, los festejos del día de la primavera, el concurso de barriletes, las misiones solidarias (en que los chicos exponían lo aprendido en los barrios más postergados), las entrevistas a personajes importantes del barrio, la visita de personalidades vinculadas al mundo del arte (como Gabriela Mistral, Margarita Xirgu, Juan Ramón Jiménez, Javier Villafañe, entre otros), la experiencia del Centro Cooperativo (organismo interno de la escuela conformado por alumnos electos por sus compañeros), etcétera.

En esta escuela la sensibilización estética ocupaba un lugar muy especial según Leticia Cossettini (1977);<sup>14</sup> si bien la música, la plástica, la danza, y el teatro eran actividades a las que se les asignaba un lugar muy importante, no había hora ni profesores especiales de arte ya que el arte estaba en el vivir cotidiano:

El niño adquiriría conciencia de la belleza en todas las asignaturas y el arte fue parte integrante de nuestro vivir. (572)

En esta escuela pública de un barrio de Rosario cercana al río los niños tienen también un contacto permanente con la naturaleza y además de ser un lugar para investigar se les enseña a gozar con ella:

Vamos hacia el barranco vecino [...] Toda la mañana se nutre de una luz amarilla, los rojos y azules tiemblan con una resonancia poética. El aire es húmedo y todo tiene una gracia inefable. El primer deslumbramiento viene de las salvias azules, a lo largo del camino; del diente de león, con su corazón plumoso y tenue; del tasi trepando por el espinillo; el primer pájaro; el barco que pasa deformado por el relumbramiento.

Las imágenes se enlazan. Enseño a mirar, educo el ojo y la sensibilidad. Este es el comienzo de cuanto acontecerá después...

Al primer contacto con la belleza, sigue una necesidad de expresión. La expresión no responde de inmediato a la impresión. Es

14. L. Cossettini, *Del juego al arte infantil*, Buenos Aires, Eudeba, 1977, citado en *Obras completas*, Santa Fe, Amsafe, 2001.

tímida al comienzo, incierta, pero en contacto con el mundo crece.  
(Del diario de clase de Leticia Cossettini, 1977: 578)

## Luis Iglesias

Luis F. Iglesias llevó a cabo una experiencia pedagógica innovadora en una escuela rural de Esteban Echeverría, provincia de Buenos Aires, desde 1938 a 1958. En su trabajo se destaca principalmente el abordaje de la enseñanza de la escritura a través de *la libre expresión*.

En su propuesta pedagógica el dibujo cumple un papel primordial, cada texto escrito está precedido por un dibujo especialmente en los primeros grados:

El lenguaje plástico como uno de los estandartes indispensables en la búsqueda de un alumno que tuviera una expresión propia y creadora. [...] El niño mira, piensa y dibuja; o dibuja, piensa y mira.<sup>15</sup>

Se opone abiertamente a la copia de modelos en la expresión plástica y a la “escritura de frases brillantes, ambiciosas, «de prestado»” en las prácticas de escritura escolares para dar lugar al “riquísimo temario personalmente cosechado en lo que sus sentidos ven y palpan y huelen todos los días” (4). En la escuela del maestro Luis Iglesias el niño cuenta y dibuja lo que le es bien conocido, su vida en el campo, “con un respeto insobornable hacia su infantil manera expresiva” (4).

La tarea que este maestro rural realiza con sus alumnos procura no coartar la curiosidad infantil, invitando a los niños a contemplar y estudiar el mundo que los rodea.

No obstante le confiere al maestro un papel primordial:

La tarea no es sencilla. Encontrar los parámetros de intromisión apropiados debe ser uno de los objetivos del maestro. A las preguntas: ¿cómo intervenir?, ¿cómo ayudar? o ¿cómo corregir?, prefiero contestarlas con una de las máximas pedagógicas que guiaron mi rumbo como maestro: el alumno debe tener plena libertad de acción y creación para dibujar y colorear. Los únicos límites serán el agotamiento de su interés y su entusiasmo. En experiencias escolares donde el lenguaje gráfico juega un papel esencial se deben evitar las intervenciones aleccionadoras de los adultos. Pero no confundir, la libertad que se le da a un niño no implica dejarlo solo a la espera de una creación

15. L. Iglesias, *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004, p. 20.

intempestiva y sublime. *La creatividad se enseña y se aprende*. Las respuestas expresivas del alumno llegarán si encuentra en el aula un clima de estímulos adecuados y maestros dispuestos a detectar sus avances y sobre todo, los indicadores de su originalidad personal. [...] Sin los comentarios atinados y contenedores en los momentos precisos el niño deambula por una soledad que lo expulsaría del mundo del dibujo dejando trunca su potencialidad expresiva.<sup>16</sup>

## Jesús Aldo Sosa (Jesualdo)

Este maestro y pedagogo uruguayo comienza su experiencia pedagógica en el departamento de Colonia, Uruguay, en una escuela muy humilde cercana a las canteras de Riachuelo donde concurrían los hijos de los picapedreros.

Desarrolla allí una labor educativa vinculada estrechamente a las necesidades y problemáticas de los niños, sus familias y su entorno social.

Es además un fecundo escritor de obras literarias, ensayos histórico-políticos y pedagógicos. Entre estos últimos cabe destacar libros como *Vida de un maestro* (1935) donde narra las experiencias en la escuela de las canteras; *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* (1937) que constituyen una *documentación viva* de su *ardiente experiencia* como maestro rural (Carbajal, 2004), así como otros que constituyen desarrollos teóricos donde se exponen sus ideas pedagógicas tales como *Problemas de la educación y la cultura en América* (1943), *Los fundamentos de la nueva pedagogía* (1943), *La expresión creadora en el niño* (1950), etcétera.

La preocupación por aspectos políticos y sociales atraviesa toda su labor docente y sus escritos. Desde su adhesión al marxismo elabora el concepto de *pedagogía de tránsito* por el cual si bien reconoce que la escuela se encuentra condicionada por la sociedad de la que forma parte, la escuela puede operar “en un espacio intersticial en el que puede instalarse la lucha para colaborar en la transformación del medio” (Carabajal, 2004).<sup>17</sup>

Los conceptos de *expresión creadora* y el *interés actual*, constituyen dos pilares de su obra pedagógica. La *expresión creadora* según Jesualdo tiene lugar cuando el niño puede traducir sus vivencias más íntimas y la misma sirve para conocer e integrarse a su medio transformándolo (Carbajal, 2004). Por otra parte el pedagogo plantea que si la expresión tiene lugar sin represiones llega a ser propia y creadora.

16. La cursiva es nuestra.

17. N. Carbajal, *Jesualdo: su contribución a una pedagogía latinoamericana*, 2004. Disponible en [www.fundacionarismendi.org](http://www.fundacionarismendi.org)

Con relación al desarrollo de la expresión, el papel de la escuela consiste entonces para Jesualdo en “hacer jugar todos los elementos de preparación del niño para servir al desarrollo de esa expresión invirtiendo los signos: en lugar de proporcionar al niño cultura para lograr expresarse –una de las razones fundamentales del destino humano–, desenvolver la expresión aprendiendo”.<sup>18</sup>

El concepto de *interés actual* se basa en la idea de rescatar los verdaderos y cercanos problemas del niño y no del maestro. De esta manera procura vivificar la tarea en el aula y lograr mayores compromisos con la realidad circundante.

## 1.2. Pedagogía Waldorf: Rudolf Steiner

### Datos biográficos de Rudolf Steiner y contexto de surgimiento de la Pedagogía Waldorf

Rudolf Steiner (1861-1925) nació en Kraljevic (Croacia). En sus comienzos se dedicó a investigar la obra de Goethe, para abocarse luego fundamentalmente a investigar el conocimiento suprasensible. Por tal motivo adhiere en su juventud a la Sociedad Teosófica separándose luego de ésta para fundar la antroposofía. Según Steiner la misión de su vida consistió en “encontrar nuevos métodos para la investigación del alma sobre una base científica” (Steiner, citado por Clagren, 2004: 27). En su obra filosófica “influido, entre otros, por Haeckel y Nietzsche, desarrolló una doctrina del hombre según la cual éste se compone de una serie de principios, de orden crecientemente espiritual: junto al cuerpo físico está el cuerpo astral, etéreo y el sustrato del Yo. El principio etéreo y el principio astral permanecen al morir en el hombre y contribuyen al desarrollo del Yo, el cual se reencarna. Propuso una serie de normas de iniciación y una serie de prácticas que debían llevar al adherente a la percepción de las realidades ocultas al hombre ordinario, y especialmente al conocimiento de la naturaleza espiritual del universo y de los diversos espíritus astrales”.<sup>19</sup>

Su obra se extiende a campos diversos como el teatro, la arquitectura, la danza (crea un arte del movimiento llamado euritmia). Escribe también sobre cuestiones sociales y políticas exponiendo su concepción “ternaria “de

18. Citado por D. Sosa de Boccardo, C. Pastorino y N. Carbajal, *Jesualdo, pedagogía latinoamericana*. Disponible en <http://seminariodepedagogiacritica.blogspot>

19. J. Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía* (vol. Q a Z), Buenos Aires, Alianza, 1979, pp. 3126-3127.

la vida social, es decir formada por la esfera de la vida cultural-espiritual, económica y jurídico-política. En su concepción social y política critica la centralización de estas tres esferas desde un mismo centro de poder postulando la necesidad de *libertad espiritual, igualdad democrática en la vida jurídica, fraternidad social en la vida económica*, aspectos en los cuales la educación desempeña para Steiner un papel decisivo. Es así que en sus trabajos como autor se dedica también al campo pedagógico. En 1907 publica en forma de libro la conferencia “La educación del niño a la luz de la Antroposofía” que contenía la pedagogía Waldorf como semilla (Clagren, 2007). De sus ideas y aspiraciones sociales son las vinculadas a la educación las que van a tener un mayor nivel de concreción a través del desarrollo de lo que se conoce como Escuelas Waldorf.

En relación con el contexto de surgimiento de estas escuelas ubicamos al mismo en Alemania en el período posterior a la Primera Guerra Mundial. La primera escuela basada en las ideas pedagógicas de Rudolf Steiner se funda en 1919 en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria y luego de un período de prohibición durante el nazismo, le sigue un período en que resurgen las escuelas antiguas y se fundan nuevas teniendo una importante expansión en todo el mundo a lo largo del siglo XX (Clagren, 2004).<sup>20</sup>

### Fundamentación filosófica

Con relación a nuestro tema de interés, la educación estética, Irena Wojnar ubica el surgimiento de la experiencia educativa de Rudolf Steiner en consonancia con el desarrollo de las diferentes propuestas educativas de lo que se conoce como Nueva Educación o Escuela Nueva, movimiento heterogéneo que surge en oposición al modelo tradicional y que “ha atribuido a los principios estéticos la posibilidad de poseer un valor inmediato para el niño y de no constituir solamente un aprendizaje profesional”.<sup>21</sup>

Para Steiner el papel de la escuela debe ser el mismo para todos, con la misma formación general ya se trate de un futuro trabajador manual o intelectual y hay una sola meta que es *la formación del hombre* (Clagren, 2004). Para abordar el tema educativo Steiner plantea que así como el conocimiento del hombre es un pilar fundamental para toda disciplina que se desprende de la antroposofía, resulta central conocer la naturaleza del niño.

20. Frans Carlgrén, *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*, Buenos Aires-Madrid, Editorial Antroposófica, 2004.

21. I. Wojnar, *Estética y pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 110.

En tal sentido Steiner postula que el mundo se le presenta al hombre en tres dimensiones, vinculadas a tres aspectos de su ser:  *cuerpo, alma y espíritu*. Mediante el cuerpo, el hombre puede ponerse en relación momentánea con los objetos; mediante el alma, conserva las impresiones que éstos le han causado y mediante el espíritu se le revela el último contenido de los mismos objetos.

La cuestión espiritual en la obra pedagógica de Steiner se vincula intrínsecamente a la cuestión estética. Según el autor mediante el arte se puede lograr el fin último de la tarea educativa que consiste en *poner en actividad lo que es espiritual en el niño* (Wojnar, 1967).

Por otra parte, la importancia de la cuestión estética en la pedagogía de Steiner no se vincula solamente a la dimensión espiritual sino que éste además considera que la educación artística está en la base de la educación moral:

El niño ha de ser adiestrado para encontrar un placer estético en lo que está bien, y una aversión estética ante el mal. (Steiner citado por Wojnar, 1967)

Con relación con la educación en los primeros años, Steiner en “Andar, hablar y pensar” se refiere a esta etapa diciendo que los tres primeros años y luego hasta el séptimo son los más importantes en el total desarrollo del hombre, porque la condición humana del niño es radicalmente distinta de la vida posterior ya que es en estos primeros años todo él, órgano sensorio.<sup>22</sup>

Para Steiner estos tres primeros años son esenciales en relación con la vida entera ya que el ser humano se entrega como nunca lo hará luego a los procesos corporales y pone en juego de manera excepcional el entrenamiento, la tenacidad y el esfuerzo para lograr las tres capacidades tan fundamentales que se utilizarán durante toda nuestra vida: *andar, hablar y pensar*.

El aspecto espiritual se presenta en estos años de una manera muy particular:

Steiner expone cómo los niños durante sus primeros tres años de vida tienen una relación con el mundo espiritual diferente a la que tendrán después. Poderosas fuerzas suprasensibles actúan en el niño, cuando la vida anímica se hace más consciente; ya no se manifiestan de la misma manera [...] Steiner habla, con drásticas imágenes, de una persistente “conexión telefónica” con la existencia

22. R. Steiner, “Andar, hablar y pensar”, conferencia pronunciada en Ikley, Inglaterra, el 10 de agosto de 1923, en *El primer septenio: la educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires, Editorial Antroposófica, 2005.

en la que se encontraba el niño antes de nacer. Nunca, jamás, vuelve el hombre a estar tan directamente “bajo la dirección de aquel mundo espiritual, al cual pertenece” como en los tres primeros años de vida. (Calgren, 2004: 86-87)

Para sintetizar, el arte durante la infancia tendrá como misión fundamental la profundización de dicha dimensión espiritual:

Las artes han de convertirse para el niño en “regalos celestes” por cuyo medio aprenda a descubrir el hombre superior que en él late.<sup>23</sup>

### Propuesta pedagógico-didáctica

El objetivo fundamental del jardín de infantes Waldorf “consiste en cumplir las condiciones que necesitan los niños para situarse en el mundo y vincularse con él mediante el juego libre y autónomo”.<sup>24</sup>

Steiner, al dividir en septenios la vida del hombre, plantea que en el primer septenio la imitación cumple un papel primordial. Todo se aprende a través de la imitación ya que la misma no es sólo de actos visibles sino también de sentimientos y cualidades morales. De la importancia de la imitación y de lo sensorial en estos primeros años se desprenden dos elementos básicos de la propuesta pedagógico-didáctica: el papel del adulto como modelo y la importancia del ambiente que rodea al niño.

Entonces, algunos principios pedagógico-didácticos de la pedagogía Waldorf para los niños pequeños podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- *Importancia atribuida al juego libre*. Para propiciarlo es fundamental la preparación del entorno y que el educador se abstenga de participar directamente sobre los niños.
- *Importancia del material que rodea al niño*. Para facilitar la imaginación en el juego libre es necesario un entorno que sea apropiado, con pocos materiales, naturales y polivalentes: “El niño necesita de un entorno material libre de funciones preestablecidas y que no actúe condicionadamente. Todo lo que sea “natural”, es decir lo que no

23. Junemann Magritte, “Pintura y dibujo”, en *El primer septenio...*, p. 7.

24. W. Sabmannshausen y von Kugelgen, *En torno al jardín de infancia Waldorf. Material de trabajo del jardín de infancia Waldorf*, Barcelona, Alianza para la Infancia-Cuadernos Pau de Damasc, 2002.

esté sometido al proceso cultural, está libre de funciones, por eso los materiales naturales más sencillos son los objetos que mejor estimulan el juego libre” (Sabmannshausen y Kugelegen, 2002: 9). Por otra parte lo natural permite experimentar percepciones sensoriales que ponen al niño en contacto con la procedencia y el origen de las cosas: piedras, ramas de árbol, piñas tienen además grandes posibilidades de uso múltiple.

- *Ordenación rítmica del acontecer temporal.* Las estaciones del año y las celebraciones imponen al calendario escolar un ritmo que recorre todo el año. Por otro lado se reservan en la semana días concretos para realizar actividades (por ejemplo para pintar), y hay también un ritmo que se mantiene constante en la jornada. Este ritmo anual, semanal y diario es fundamental ya que otorga seguridad a los niños, fortaleciendo además su sensibilidad y voluntad.
- *Papel del adulto: escasa participación directa.* En el jardín de infantes Waldorf el maestro suele encontrarse ocupado en procesos de trabajo “con sentido” (es decir que puedan entenderse por el niño con sólo verlos como las tareas domésticas o realización de artesanías). Estas ocupaciones del maestro, si son realizadas con gozo, son un modelo a imitar y suelen ser estimulantes para el desarrollo del juego infantil.

Con relación con el ámbito de las experiencias estéticas y la enseñanza del lenguaje plástico visual, los principios generales planteados se corresponden en este campo específico, así por ejemplo encontramos que:

- *Se otorga gran importancia a la organización intencional de un entorno estético teniendo en cuenta su influencia en los niños.* El medio circundante tiene una gran influencia en el niño, se sugiere entonces el uso de formas redondas, ya que todo lo vivo en las primeras fases de evolución se vincula con estas formas, iluminación y condiciones cromáticas adecuadas. La cuestión cromática es esencial “ya que los niños conservan todavía una relación inmediata y espontánea con la sustantividad de cada color; éste produce en ellos un efecto sensorio-moral, pudiendo llegar por su medio incluso a la acción terapéutica”.<sup>25</sup>
- *Los procedimientos artísticos que se ponen al alcance de los niños guardan estrecha relación con la dimensión espiritual.* Por ejemplo

25. E.-M. Rischke, “Puntos de vista pedagógicos sobre la construcción y acondicionamiento de un jardín de niños”, en *El primer septenio...*, p. 209.

para pintar se utiliza el color diluido en un pomo en el que el niño debe sumergir su pincel, ya que esto permite una vivencia cromática de mayor intensidad que si aplicara el color tomado de la paleta. Se evita también que los niños dibujen poniendo a su alcance colores diluidos y pinceles anchos. La utilización de la teoría de los colores de Goethe en relación al efecto sensorio-moral del color resulta esencial en la propuesta ya que “esta sensibilización para lo cualitativo de cada color es lo principal durante los primeros tres años: el niño ha de aprender a sentir la dignidad del rojo, la mansedumbre del azul, la hilaridad del amarillo, porque todo esto alimenta y fortalece el alma, que se sensibiliza, captando la riqueza que le susurra a través de los colores”.<sup>26</sup>

- *Aprendizaje por imitación del adulto y realización conjunta de acciones entre adulto y niño.* Por ejemplo se postula que el niño aprende a pintar sin necesitar que le den instrucciones verbales sino por imitación. Por eso es importante que el adulto pinte frente a los niños permitiéndoles observar e imitar. Puede también ayudarse al niño pintando con él o bien dejarlo librado a su propia imaginación.

De esta perspectiva nos resulta interesante destacar la importancia concedida a la preparación del entorno de la escuela para niños pequeños. En relación con este aspecto rescatamos especialmente el cuidado de los aspectos estéticos tanto del espacio físico como de los materiales. Nos resulta interesante rescatar también el lugar otorgado a los materiales de origen natural y a la atención de las percepciones vinculadas a éstos por parte de los niños.

Nos resulta central destacar el papel que se le asigna a la imitación en estas edades. Tomamos especialmente el papel del adulto ocupado en procesos de trabajo con sentido y gozo en el ámbito de las producciones plásticas.

### 1.3. Educación por el arte: Herbert Read

Algunos datos de la historia

Read, de origen británico, se dedicó entre otras cosas a la historia del arte y a su crítica desde una dimensión psicológica y sociológica. Conocido

26. M. Junemann, “Pintura y dibujo”, en *El primer septenio...*, p. 224.

en nuestro ámbito por su postura sobre la educación, que él consideraba que debía ser una *educación por el arte*.

En el libro que lleva ese título *Educación por el arte* (1943) expone sus opiniones sobre la importancia de las artes como parte del proceso de aprendizaje, opiniones que dejaron su huella en el sistema educativo británico,<sup>27</sup> en Estados Unidos y en nuestro país también.

## Fundamentos filosóficos

En el prólogo de su libro escrito por Juan Montovani (1955) se expresa la dimensión psicológica y social del pensamiento de Read para formar individuos integrados socialmente.<sup>28</sup> El hecho de haber pasado dos guerras mundiales, seguramente ha marcado su pensamiento. Montovani agrega:

Cuando alude al papel del arte en la educación general del hombre, Herbert Read no se refiere al limitado campo de una “educación artística” con alcance exclusivamente a lo visual o plástico. Se refiere ampliamente a la “educación estética” como teoría que enuncia todos los modos de expresión individual, literaria y poética no menos que musical o auditiva. (6)

Para Read es fundamental lograr la expresión del niño de manera integral; a ello lo denomina educación estética que involucra los sentidos sobre los cuales se formarán la conciencia y la inteligencia de manera integrada.

## Fundamentos y propuesta pedagógico-didácticos

Read explicita los fines de la educación y de la educación estética diciendo que el fin último de la educación es el crecimiento de los seres humanos a nivel individual pero con unicidad con su grupo social y para ello:

Se demostrará que la *educación estética* es fundamental en este proceso. Tal educación estética tendrá como alcance:

- La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación.

27. Extraído de <http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2193>, visitado el 10 de marzo de 2009.

28. H. Read, *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, 1955.

- La coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, entre sí y en relación al ambiente.
- La expresión del sentimiento en forma comunicable.
- La expresión en forma comunicable de los modos de experiencia mental que, de no ser así, permanecerían parcial o totalmente inconcientes. (Read, 1955: 34, 35)

## La actividad estética del niño, el rol del adulto

Read en su libro recupera a múltiples pensadores de su época, discute, adopta sus ideas. Es llamativo el rastreo que el autor hace de los temas, recuperando una valiosa búsqueda de sus contemporáneos.

El niño comienza a expresarse desde el nacimiento [...] Podemos anticipar aquí una discusión posterior observando que expresión libre no significa necesariamente expresión artística. (Read, 1955: 134, 135)

También se expone el pensamiento de Luquet,<sup>29</sup> (en Read, 1955: 148):

Es necesario admitir entonces que el niño artista emplea simultáneamente para el mismo tema dos estilos distintos de representación: uno para su propia satisfacción personal y otro para satisfacción de los demás.

Read afirma que el niño imita no sólo lo que el adulto dibuja, sino las acciones musculares de la mano y de los dedos del adulto... Agrega que existen indicios de que si un niño se acostumbra a diseños o dibujos abstractos, o bien si los padres son también pintores abstractos, el niño desarrollará un estilo abstracto: no se ha demostrado que el niño normal posea un deseo irresistible de formular representaciones naturalistas de objetos.

La actividad gráfica [...] no está determinada por cánones de realismo visual objetivo, sino por la presión del sentimiento o la sensación subjetiva interior. (Read, 1955: 160)

## La enseñanza del arte

Este autor denomina autoexpresión a la enseñanza del arte que tiene en cuenta la posibilidad de la espontaneidad. El niño “debe encontrar su nivel

29. Luquet, *Le dessin infantin*, París, 1927.

en la actividad general del vivir. Debe, sobre todas las cosas, hallar correspondencias en los modos de expresión de otros individuos y así desarrollarse en lo que llamamos apreciación estética” (Read, 1955: 231).

Se verá que existen en efecto *tres actividades distintas*, a menudo confundidas:

- a. La *actividad de la autoexpresión*: la necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones.
- b. La *actividad de la observación*: el deseo del individuo de registrar sus impresiones sensoriales, de clarificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar a sus actividades prácticas
- c. La *actividad de la apreciación*: la respuesta del individuo a los modos de expresión con que personas se dirigen o se han dirigido a él, y generalmente la respuesta del individuo a los valores del mundo de los hechos –la relación cualitativa a los resultados cuantitativos de las actividades a y b– (1955: 231).

Read pone énfasis en que el verdadero problema de la enseñanza del arte consiste en: “preservar la intensidad original de las reacciones infantiles ante las cualidades sensibles de la experiencia, ante los colores, superficies, formas y ritmos. Estas reacciones tienden a ser tan infaliblemente acertadas que el maestro sólo puede permanecer a su lado en una suerte de reverencia protectora” (Read, 1955: 232).

En una nota al pie retoma las ideas de Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, 1103, a “las virtudes las adquirimos ejercitándolas primero como también sucede en el caso de las artes. Pues las cosas que debemos aprender antes de poder hacerlas, las aprendemos haciéndolas” (Read, 1955: 234).

## La escuela infantil

Es interesante ver cómo el autor da importancia al principio estético del edificio escolar y recupera los métodos de enseñanza de las escuelas infantiles organizados en torno al juego y al trabajo. Recalca que el juego no debe confundirse con un juego risueño, ni con un maestro transformado en un bufón. Veamos sus palabras:

Desde un punto de vista activo, puede considerarse que la progresión comienza con el juego, y a través de toda la etapa primaria no es sino un desarrollo del juego. Esta sugerencia nada tiene de original, y el “método del juego” es reconocido en educación, sobre todo en los jardines de infantes. Pero como ya lo he señalado, la concepción del juego sobre la cual se basan estas discusiones y experiencias es inadecuada y en ocasiones superficial. Puede llegar incluso a convertirse en la ficción de no tomar las cosas en serio, y todas las materias se degradan hasta construir un juego risueño en el cual el maestro se convierte en histriónico bufón... El juego es una actividad informal capaz de llegar a convertirse en actividad artística y así ha de adquirir importancia para el desarrollo orgánico del niño. (Read, 1955: 245)

## ¿Juego o arte?

Hemos definido al arte como el esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida. Todas las formas de juego (actividad corporal, repetición de alguna experiencia, fantasía, apreciación del ambiente, preparación para la vida, juegos colectivos) (éstas son las categorías de Lowenfeld), son otros tantos intentos cinestéticos de integración y desde este punto de vista se emparentan con las danzas rituales de los pueblos primitivos y al igual que ellas deben considerarse como formas rudimentarias de poesía y de drama, con las cuales se asocian naturalmente formas rudimentarias de las artes visuales y plásticas. (Read, 1955: 135, 136)

Es interesante ver cómo se diferencia en el texto juego y arte. “Hartlaub<sup>30</sup> sugiere que el juego pasa a ser arte en el momento en que se dirige a un auditorio o espectador” (Read, 1955: 25).

30. Gustav Friedrich Hartlaub (Bremen, 1884-Heidelberg, 1963) fue un historiador del arte alemán. En 1913 entró a trabajar en la Kunsthalle de Mannheim, de la que se convirtió en director en 1923. Allí promovió el arte contemporáneo y en particular el expresionismo, y descubrió una serie de nuevos artistas como Franz Xaver Fuhr. El 20 de marzo de 1933 fue despedido a raíz de la política cultural nazi. A partir de 1946 trabajó como profesor en Heidelberg. También estuvo involucrado en el campo de la educación artística, donde era conocido principalmente por su obra *El genio en el niño*, de 1922. Extraído 8 de agosto 2010 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Gustav\\_Friedrich\\_Hartlaub](http://es.wikipedia.org/wiki/Gustav_Friedrich_Hartlaub)

## La escuela infantil: el maestro

Read expresa la importancia de una relación amorosa entre maestro y niño para que el arte fructifique en la escuela. Agrega que para ello será necesario que el buen maestro tome en serio los trabajos de sus niños y a su vez, les enseñe a los pequeños a tomar en serio sus producciones sin permitir que acepten o copien lo ya hecho por otros.

Explica que “la maestra concibe al arte como una de las zonas del aprendizaje, desarrollando mediante cuatro enfoques: el apreciativo, el creador, el informativo y el técnico” (Read, 1955: 261).

La atmósfera es creación del maestro y crear una atmósfera de espontaneidad, de trabajo infantil feliz es el secreto principal y quizás único de un maestro exitoso... necesita ese don de comprender o “envolver” al alumno, tal como lo ha definido Buber. (Read, 1955: 315)

Adentrarse en el pensamiento de Read nos devela un autor quien con claridad reconoce a la educación estética como parte central y constitutiva del proceso de aprendizaje. Su finalidad como educador es formar individuos integrados socialmente y especialmente niños que puedan expresarse de manera integral, por ello apela a una educación estética que involucra los sentidos sobre los que se construyen la conciencia y la inteligencia. Da importancia a la estética escolar implicada en el ambiente y al rol afectivo y valorativo del maestro.

### 1.4. Las escuelas de Reggio Emilia: Loris Malaguzzi

#### Algunos datos de la historia y de Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi (1920-1994) es el iniciador e inspirador de la aventura educativa reggiana. Nació en Correggio, provincia de Reggio Emilia, el 23 de febrero de 1920. Maestro, pedagogo, periodista y consultor. Graduado en Pedagogía en la Universidad de Urbino y Psicología del Centro de Investigación Nacional (CNR) en Roma. Llegó a Reggio Emilia luego de la segunda guerra mundial en su bicicleta y se presentó como maestro. La gente del pueblo, en su mayoría mujeres viudas, le dijeron: “Bien si es verdad, ven a enseñarnos. La escuela la haremos nosotros solos, trabajando por la noche y los sábados”. La financiación comenzó con la venta del material abandonado por los alemanes y con el trabajo de los pobladores. Luego conseguirían una gestión municipal, con la cual se acoplarían a esta idea más escuelas de la zona. Y

así comenzó el proyecto, basado en ideales transformadores, de colaboración y acción solidaria de ciudadanos y familiares como coprotagonistas del proyecto educativo y cultural.

Malaguzzi fue un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, a partir de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades, que las personas adultas no debamos traicionar. Tal como se señaló su trabajo se desarrolla, después de la Segunda Guerra Mundial, en las escuelas infantiles para niños y niñas de 0 a 6 años, para la construcción de un servicio público municipal que ofreciese a niños, niñas, familias, trabajadores y trabajadoras la posibilidad de aprender democráticamente en una Comunidad Educativa.<sup>31</sup>

## Fundamentos filosóficos

El reconocimiento en igualdad de condiciones de los derechos de los niños, de los docentes y de las familias como así también la consideración de las dimensiones política, ética y estética en todo proyecto educativo traza las marcas centrales de la propuesta educativa de las Escuelas de la Reggio Emilia.

En enero de 1993 Loris Malaguzzi escribe “Una carta con tres derechos”,<sup>32</sup> en la que presenta los derechos de los niños, de los docentes y de las familias. Este documento pone de manifiesto las características de esta propuesta político-pedagógica en tanto piensa la educación como parte de un proyecto social –político que compromete a la comunidad en su conjunto.

Cuando escribe sobre los derechos de los niños afirma:

Los derechos de los niños a ser reconocidos sujetos con derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales: portadores y constructores de culturas propias y, por lo tanto, participantes activos de las organizaciones de sus identidades, autonomías y competencias a través de las relaciones e interacciones con los coetáneos, los adultos, las ideas, las cosas y los acontecimientos auténticos e imaginarios de mundos comunicantes. [...] el derecho de los niños a realizar y desarrollar todas sus potencialidades valorando las capacidades de

31. Presentación tomada de <http://www.sarel.es> y de folleto de la exposición “Los 100 lenguajes del niño” presentado en Buenos Aires.

32. La “carta de los tres derechos” se incluye en “Los cien lenguajes”, publicación que sistematiza una de las exposiciones de la propuesta de Reggio Emilia al igual que “El ojo se salta el muro” de 1981.

socializar, recogiendo afecto y confianza, y satisfaciendo sus necesidades y deseos de aprender: aun más si están garantizados por medio de una alianza eficaz con los adultos preparados para préstamos y ayudas que privilegien más la búsqueda de las estrategias constructivas del pensamiento y del comportamiento que la transmisión de saberes y habilidades.<sup>33</sup>

Cuando escribe sobre los derechos de los educadores afirma:

Los derechos de los educadores o de los trabajadores de cada escuela en lo referente a contribuir a la elaboración y profundización de los marcos conceptuales que definen contenidos, finalidades y prácticas de la educación, a través de debates abiertos entre ellos mismos, los componentes de la coordinación pedagógica y los consejos de gestión social, y en sintonía con los derechos de los niños y de los padres.<sup>34</sup>

Por último, en relación con los derechos de los padres escribe:

Los derechos de los padres a participar activadamente, y con la libre adhesión a los principios estatutarios, en las experiencias de crecimiento, atención y formación de sus hijos confiados a la institución pública. No hay delegación ni alienación. Sino confirmación de una presencia y de un papel de los padres evaluados en nuestra larga tradición como institución. [...] Si la escuela y los padres convergen hacia una cultura colaborativa –interactiva, que una selección racional y ventajosa para todos– para que todos sigan experiencias más cargadas de sentido, entonces se comprende cuán hostil y errónea es la pedagogía de la autosuficiencia y de la prescripción y, en cambio, cuán amigable y provechosa es la pedagogía de la participación y de la investigación.<sup>35</sup>

El proponer una carta con tres derechos muestra el modo de concebir el lugar del niño, del educador y de las familias en la construcción y desarrollo conjunto y compartido de la propuesta educativa para los niños dentro del proyecto político-social de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela. La presentación de esta carta de tres derechos también pone de manifiesto la trama que se ha de tejer entre la dimensión política, ética y estética, ejes y fundamentos filosóficos en los que se sostiene la propuesta reggiana.

33. Reggio Children, Asociación maestros Rosa Sensat, *Los cien lenguajes de la infancia*. 2005, pp. 214-215. Una carta con tres derechos escrita por Loris Malaguzzi en enero 1993. Reggio Emilia.

34. *Ibidem*.

35. *Ibidem*.

Se propone una práctica coherente con la declaración de principios que se haga. La necesaria sintonía entre teoría y praxis educativa conforma la ética pedagógica de Loris Malaguzzi.

Como plantea Alfredo Hoyuelos: “El pensamiento de Malaguzzi es complejo, coherentemente contradictorio, no esquemático ni reducible en un molde que se pueda reproducir. Este es el espíritu de su filosofía. Su personalidad, sus documentos orales, escritos y visuales nos llevan a aceptar su estudio desde el cuerpo de multirrelaciones que suponen un reto de la complejidad [...] puede parecer injusto separar (entonces) ética, estética y política”, ya que son elementos interdependientes.<sup>36</sup> A los fines de desarrollar un análisis y presentación del pensamiento y obra de Malaguzzi, Hoyuelos presenta una red interpretativa en la que reconoce las tres dimensiones (ética, estética y política) y en cada una de ellas enuncia tres principios en términos de afirmaciones fuertes, ideas fuerza, como así también las estrategias que hacen posible concretar en prácticas educativas dichas ideas.

A continuación transcribiremos el cuadro que sistematiza esta red interpretativa y que Hoyuelos incluye en todos sus trabajos como presentación general desde la cual luego abre y profundiza en algunos de estos aspectos.

DIMENSIONES	PRINCIPIOS	ESTRATEGIAS
ÉTICA	1. La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano	* La pedagogía de la escucha * La observación a través de investigación-acción * La idea de proyecto frente a la de programación
	2. Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles	* Una adecuada organización de las escuelas * Los grupos pequeños * Los roles del adulto * Distribución o reparto personalizado de responsabilidades.
	3. El niño es un sujeto de derechos históricos y culturales.	* Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer. * La identidad de la escuela y de la Educación infantil * Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes.

36. En la introducción a A. Hoyuelos, *La ética en el pensamiento y obra de L. Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro. Barcelona, 2004.

ESTÉTICA	1. La escuela es un ámbito estético habitable	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer</li> <li>* La cualidad del espacio-ambiente</li> </ul>
	2. Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El taller</li> <li>* La metáfora</li> </ul>
	3. Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La documentación</li> <li>* La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi.</li> </ul>
POLÍTICA	1. La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos</li> <li>* La relación básica entre la investigación educativa y la política</li> <li>* La búsqueda de solidaridades intelectuales.</li> </ul>
	2. La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La información a través de datos reales</li> <li>* Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad se hace necesario realizar un análisis serio de la situación político-educativa del país</li> <li>* Permanecer siempre en movimiento</li> <li>* La participación y la gestión social como formas de transformación social y política</li> </ul>
	3. La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas</li> <li>* La calidad de la habitabilidad de los espacios</li> <li>* El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar</li> <li>* La concepción práctica de la participación</li> <li>* La institucionalización de la participación</li> <li>* La normativa municipal</li> </ul>

Fuente: extraído de la Introducción de Hoyuelos (2004).

## Fundamentos y propuesta pedagógico-didácticos

En un difícil esfuerzo de síntesis tomamos algunos ejes para presentar las ideas centrales de la propuesta pedagógica y sus fundamentos.

*Imagen del niño.* “Los niños son una gramática de la fantasía, y una gramática de la creatividad”, afirma Loris Malaguzzi.<sup>37</sup> Los niños tienen cien lenguajes... La imagen del niño es de un niño competente, animado por el enorme potencial para la autoconstrucción del conocimiento. Se sostiene la idea de un niño que desea construir los saberes por la vía propia, en los tiempos propios recreándolos y modificándolos. El niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas, es coprotagonista del proceso de construcción del conocimiento. Es importante reconocer las posibilidades de la cultura de la infancia, comprender la cultura infantil. Las relaciones entre pares se piensan de un modo singular. No se acuerda con situaciones de gran grupo. Las escuelas han de albergar a grupos pequeños. Malaguzzi no acepta el anonimato, la falta de familiaridad. Para lograr esto es necesario que se trabaje en forma más particular con cada niño, con cada grupo pequeño. Esto también favorece el encuentro entre pares, en la mutua observación y reconocimiento. Cada grupo de niños lo coordinan dos adultos, un docente y un atelierista (figura del mundo del arte) y en cada escuela no hay más de sesenta o setenta niños.

*El rol del adulto. La figura de atelierista.* “No se ha de enseñar nunca a un niño aquello que no pueda aprender solo”, dice Malaguzzi.<sup>38</sup> El adulto docente ha de ser cocreador de saber y de cultura. En lugar de hablar, explicar, transmitir debe escuchar. El adulto ha de escuchar los cien lenguajes del niño. El adulto ha de presenciar con pasión lo que el otro hace.

Malaguzzi obligó a que en cada aula hubiera dos maestros trabajando juntos. Un docente y un atelierista. El atelierista ha de ser una persona del mundo del arte y una de sus funciones ha de ser ayudar a planificar (por sus competencias profesionales específicas) un espacio-ambiente más habitable. El docente ha de tener una actitud de intervención negociada. No impositiva. El docente propone y deja la propuesta ofertada, el niño puede tomarla, puede rechazarla o tenerla en reserva para otro momento.

Hoyuelos (2005: 175) afirma que en la búsqueda de territorios educativos para la infancia entran en juego tres funciones primordiales complementarias a desarrollar por parte de los adultos: 1) construir ámbitos habitables; 2) construir escenarios de juegos espaciales, y 3) observar atentamente cómo los niños se desenvuelven en dichos escenarios.

37. L. Malaguzzi, citado en *Los cien lenguajes del niño*, en Presentación del texto por María Jesús San Segundo, junio de 2005.

38. L. Malaguzzi citado por Carla Rinaldi, *I pensieri che sostengono l'azione educativa*, Centro Documentazione e Ricerca Educativa-Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1994.

## El ambiente: diálogo entre arquitectura y pedagogía

Para Malaguzzi es necesaria una organización del ambiente entendido como “contenido del contenido, método del método”.<sup>39</sup>

Desde esta perspectiva la arquitectura es una forma de pensamiento pedagógico. Los espacios, su organización y forma en que se ofertan a los niños pueden constituirse en oportunidades para explorar, para mirar... Se critican las escuelas tradicionales despojadas de materiales al alcance de los niños, con el mismo mobiliario para todas las edades, con ventanas altas que no dejan ver, con estructuras donde prima el control y la disciplina. De este modo muestran cómo el Ambiente es un educador más y proponen considerarlo como una de las dimensiones a planificar y diseñar. En este papel de diseñar el ambiente juega un rol protagónico el atelierista, artista que ha de proponer un ambiente estético cuidando todos los aspectos para fomentar la participación en experiencias que pongan en contacto a los niños con lo bello. Para Malaguzzi el ambiente es concebido como un partícipe del proyecto pedagógico, siempre proponía recordar que los espacios, el mobiliario, las decoraciones no deben ser solamente en sí sino también elementos sugeridores de posibilidades que se ofertan al niño para expresarse y desarrollar todas sus posibilidades. La escuela reggiana cuenta con trazos particulares: “que sea un túnel transparente [...] capaz de acoger y promover la exploración del niño [...] potenciar la participación [...] de ser una estructura articulada, unitaria y familiar [...] una escuela amable y pequeña [...] un gran taller [...] que satisfaga una serie de derechos [...] que no jerarquice roles y funciones [...] por eso la cocina es el centro de la escuela [...] un espacio que favorezca los múltiples encuentros por eso ha de contar con espacios comunes además de las aulas para los grupos a modo de plaza central”. La escuela ha de constituirse en un ámbito estético y de placer, comunicativo, un lugar habitable y acogedor y todas estas notas demandan un diseño cuidadoso del ambiente. “Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros, la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos, incluidos también los del niño”.<sup>40</sup>

39. L. Malaguzzi, “Pedagogía come arte: il bambino senza ambiente e senza cose”, *Zerosei*, año, 5, N° 3, noviembre de 1980, p. 3.

40. Vecchi, 1998: 133, citado por Cabanellas y Eslava, *Territorios de la infancia*, Barcelona, Grao, 2005.

## Conceptos clave

*Observación-Documentación-Re-cognición-Proyecto proyectación estrategia*. Se prefiere hablar de proyecto en lugar de programación técnica en tanto se entiende por proyecto una anticipación de ofertas abiertas posibles a continuar por varios caminos, considerando alternativas muchas veces imprevistas. Esto supone sostener una “ética de la sorpresa”<sup>41</sup> (Hoyuelos, Cabanellas, 2006: 70) muy respetuosa de los imprevistos. No se acuerda con la búsqueda del logro de rendimientos prefijados o alcanzar estándares en tanto resultados previstos.

En este aspecto resulta central el concepto de itinerancia<sup>42</sup> a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de la tarea docente, esto implica asumir riesgo, aceptar la incidencia del azar, estar atento y reconocer situaciones que se presentan como oportunidades no siempre previstas. Esta perspectiva no se ha de comprender como una ausencia de anticipación y responsabilidad en el diseño de la actividad educativa a desarrollar con los niños, es un modo diferente de pensar la planificación.

Se le otorga fundamental importancia a la observación y de su mano la documentación de la experiencia a través de registros escritos, fotografías, videos, sistematización de las producciones de los niños. Este material es fuente para realizar una acción interpretativa con el colectivo docente al mismo tiempo que se configura en una oportunidad para invitar a la real participación de las familias. Del análisis e interpretación de las experiencias documentadas se va definiendo el transcurrir del desarrollo del proyecto.

Carla Rinaldi señala que “re-cognición” es una palabra importante, es clave en la filosofía de las escuelas de la Reggio Emilia tanto para los niños como para los adultos no solo porque permite la reflexión de estos últimos a partir del análisis y de la confrontación respecto de las teorías de los niños, sino también “como procedimiento metodológico que es necesario adoptar. Re-cognición como investigación [...] como una modalidad de formación permanente de los docentes”.<sup>43</sup>

Con respecto a los niños se los reconoce como competentes para participar de procesos de “re-cognición” porque cuentan con “teorías” hipótesis sobre

41. A. Hoyuelos e I. Cabanellas, *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*, Lima, Centauro, 2006.

42. Concepto presentado por Hoyuelos en conferencia central desarrollada en Jornada de profundización sobre la Educación Infantil en Reggio Emilia “Ideas que transforman las prácticas educativas”, 30 de agosto de 2008, Red Solare Argentina.

43. C. Rinaldi, *I pensieri che sostengono l'azione educativa*, Centro Documentazione e Ricerca Educativa-Nidi e Scuole dell' Infanzia. Comune di Reggio Emilia, 1996, pp. 25-26.

los sentidos y significados que derivan de su experiencia personal. Se destaca que los niños desean comunicar sus ideas y que este proceso no implica transferir simplemente un saber a otro sino que se reelabora en el mismo momento en que se evoca y reorganiza para comunicarlo. Re-cognición es un proceso centrado en la escucha que se logra confrontando en un pequeño grupo. Se afirma que los niños saben escuchar las ideas de los otros y que si les convienen las hacen propias

Tanto niños como docentes a través de los procesos de “re-cognición” recuperan conocimientos personales, profesionales, culturales propios y lo convierten en un nuevo saber. Este proceso implica re-comprender, re-pensar al tomar y confrontar entre ellos los propios saberes y los ajenos.

Recuperamos y valoramos muchos de los aportes de la postura reggiana, rescatamos la fundamental involucración, para tomar decisiones pedagógicas, de las dimensiones comunitaria, política, ética, estética y el profundo respeto por los niños. Al explicar la estética mencionan que enseñarla es *soñar la belleza* y esto es central en las escuelas reggianas. Para señalar sólo algunas de las propuestas con las que acordamos: el trabajo en pequeño grupo de dos docentes (uno artista/tallerista/atelierista) que entabla relaciones familiares con los pequeños; la estética de la arquitectura escolar como fuente importante de enseñanza; la continua documentación y la posterior re-cognición del material como aporte para todos los actores escolares (familias, maestros, comunidad en general y niños).

### 1.5. Educar la visión: Elliot Eisner

#### Algunos datos biográficos de Elliot W. Eisner

Elliot Eisner se formó como pintor en la *School of the Art Institute of Chicago* y estudió Diseño y Educación Artística en el *Institute of Design del Illinois Institute of Technology*. Se doctoró en la *Universidad de Chicago*. Dirige la cátedra Lee Jacks de Educación de la *Universidad de Stanford*, donde es profesor de Arte. Es miembro de la *Royal Society of Art del Reino Unido*, de la *Royal Norwegian Society of Arts and Sciences* y, en Estados Unidos, de la *National Academy of Education*. Su contribución al mundo de la enseñanza es muy extensa. Trabaja en tres campos: la educación artística, los estudios curriculares y los métodos de investigación cualitativa. Está especialmente interesado en promover el papel del arte en la educación en Estados Unidos y en utilizar el arte como modelo para mejorar las prácticas educativas en otros campos.

#### Fundamentos filosóficos de su propuesta

Eisner define la educación artística como una disciplina que fomenta el aprendizaje global del arte. En este sentido expresa que educar la visión artística implica trabajar en tres ámbitos proponiendo tres objetivos centrales que han de perseguir los educadores: 1) ayudar a adquirir habilidad de producir imágenes artísticas sirviéndose de diferentes medios; 2) cultivar la percepción y el desarrollo de la sensibilidad estética y 3) situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural.

En el desarrollo de la historia de la educación artística su aporte ha sido muy importante dado que propone un paradigma que deja atrás la concepción de identificar la educación artística con el dibujo o con el área de expresión, es decir deja atrás la concepción de enseñar a dibujar bien incluyendo el dibujo técnico o proponer actividades experimentales sin definición de contenidos a enseñar. Entre estos modelos propone definir el lugar del arte en la educación argumentando a favor de su inclusión como una disciplina a ser enseñada.

Demuestra con argumentos claros los valores del arte en la educación. Señala la existencia de dos tipos de justificaciones que se hacen presentes cuando se plantea el siguiente interrogante: ¿por qué enseñar arte en la escuela? Para dar respuesta a este interrogante Eisner reconoce y analiza dos tipos de justificaciones que denomina *contextualista* y *esencialista*.

Llama *justificación contextualista* a aquella que se basa en reconocer los aspectos instrumentales que devienen de trabajar un lenguaje artístico con diferentes fines. Señala dentro de este tipo de justificación a muchas de las prácticas que, con marcadas buenas intenciones recurren los maestros. Dentro de este tipo de justificación incluye ejemplos en los que la plástica es utilizada para poner el énfasis en la enseñanza de otras materias como en el caso de representaciones que den cuenta de la incorporación por parte de los niños de un conocimiento social o matemático. Este tipo de justificación contextualista parte de tener en cuenta quién es el niño o la sociedad en la que los niños se desenvuelven. En este caso, señala el autor, habrá tantas posibilidades de pensar sobre lo que necesita un niño o una comunidad como observadores y puntos de vista.

Dentro de los argumentos contextualistas señala cómo puede pensarse la inclusión del arte: puede incluirse el arte dentro del currículum como un modo de aprender a hacer buen uso del tiempo de ocio, como una oportunidad para expresarse haciendo que el niño libere emociones, como una forma de ayudar a desarrollar el pensamiento creativo, como un modo de colaborar al entendimiento de contenidos de otras asignaturas o también, en el caso de los

más pequeños, contribuye al desarrollo de la coordinación de movimientos precisos.

En el otro extremo plantea la *justificación esencialista* y alude a aquellos aspectos únicos que la experiencia del arte aporta a las personas, es decir sus valores implícitos y sus características específicas; explica que el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer y que es lo propio y único del arte.

Suzanne Langer, citada por Eisner, ha mostrado los aportes únicos y valiosos del arte. Menciona que hay “dos maneras básicas de conocimiento a través de las cuales el individuo conoce el mundo, uno es el discursivo que se basa en el método científico, por la lógica y por los ámbitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que ofrecen dichos ámbitos es sistemático, racional y proposicional, y contribuye enormemente a nuestra comprensión del mundo. Sin embargo el método discursivo no es la única vía humana de adquisición de conocimiento; las artes aportan intuitivamente valores al modo de conocimiento no discursivo: [...] una obra de arte expresa el sentimiento (en el sentido más amplio..., como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones” (Eisner, 1972: 5).

Eisner afirma:

En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual. [...] podemos descubrir la justificación del arte en la educación examinando las funciones que desempeña el arte en la experiencia humana. (Eisner, 1972: 9)

Desde este posicionamiento explica la importancia de considerar las funciones del arte. Ellas son: ofrecerse como vehículo de visiones sublimes, de visiones más propias del hombre, de sus miedos, sus sueños, sus recuerdos que se presentan en forma de metáforas visuales.

Las obras de arte nos transportan al mundo de la fantasía y del sueño. [...] La mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las reminiscencias y lugares de nuestra existencia. [...] El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito.

Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra consciencia. [...] las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea. (Eisner, 1972: 11)

## Fundamentos pedagógicos

Eisner propone una enseñanza basada en los tres ámbitos ya señalados que implican: 1) el desarrollo de las capacidades para crear formas artísticas; 2) el desarrollo de capacidades para la percepción estética y 3) el desarrollo de la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.

Sostiene que el desarrollo artístico no es sólo cuestión de maduración, sino producto de complejas formas de aprendizaje que conllevan esfuerzo, práctica, estudio, y que se puede facilitar con la enseñanza. Señala que los aportes que hace el maestro o el adulto en las observaciones infantiles influyen de manera tal que aumentan la capacidad de percibir relaciones y favorecen su desarrollo cognitivo.

El desarrollo de la observación, la exploración, el análisis objetivo, la expresión sensible son tareas que asume el profesor tendiente a ampliar la estructura de referencia de sus alumnos/as. Eisner le otorga a la percepción una importancia relevante como así también a la enseñanza y desarrollo de la misma. Sostiene que la percepción es selectiva. En este sentido, la percepción no desarrollada hace que las personas tiendan a centrarse en una sola forma en cada momento: visión focal. Al contrario, la visión contextual permite captar las relaciones visuales complejas. La esencia de la estructura de referencia (conjunto de aprendizajes, sensaciones y vivencias personales adquiridas) afecta a nuestra percepción y en consecuencia determina lo que vemos, provoca de alguna forma una generalización visual. Precisamente de estas estructuras de referencia surgen las constancias visuales, que reemplazan lo que vemos por lo que sabemos, por estereotipos perceptivos. Las constancias visuales, en la vida cotidiana, son habilidades funcionales que facilitan la continuidad de las tareas habituales, ya que no podríamos todo el tiempo prestar atención a los matices de las cualidades, vemos las cosas de forma instrumental.

De todo lo dicho es claro ver que Eisner resalta la importancia de la enseñanza dado que a través de la educación los niños y jóvenes pueden construir su particular manera de mirar y así reconocer “el contenido expresivo de la forma visual” que según este autor es la capacidad de sentimiento que provoca el objeto visual. La teoría asociativa sostiene que frente a formas concretas

respondemos emocionalmente porque hemos aprendido a relacionarlas con experiencias que para cada uno tienen un significado emocional concreto.

Con la enseñanza del lenguaje plástico-visual se ofrecen a los niños oportunidades de acceder a experiencias de apreciación y de creación; propone una explicitación del conjunto de habilidades que es necesario se promuevan y formen parte del curriculum en tanto aspectos a ser enseñados. Para lograr el dominio productivo del arte, señala una serie de factores a trabajar. Así según Eisner (1995 [1972]):

Los factores para el dominio productivo del arte son:

1. Habilidad para el tratamiento del material: ya que éste afecta profundamente a la obra, contribuye significativamente al carácter del producto final y establece límites a la obra para otorgarle la categoría de medio de expresión debe saberse tratarlo y manejarlo con cierta habilidad. La expresión artística no sólo precisa de la habilidad del manejo del material sino que también éste se pueda organizar en formas que la intencionalidad del sujeto desee.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales. Se trata de que el sujeto ajuste su habilidad técnica con la habilidad perceptiva, que de ningún modo son idénticas. Por lo cual, ya que el acto creativo no surge de la nada, resulta imprescindible el desarrollo de la sensibilidad visual (ver como conclusión de mirar).
3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el que está trabajando. La invención o el hallazgo de un código por parte del niño/a serán necesarios para la expresión de sus ideas o sentimientos, la intervención docente por medio del curriculum y de la enseñanza, alienan y fortalecen el accionar infantil en ese sentido. A medida que va adquiriendo mayor diferenciación perceptiva progresa en esta habilidad de inventar formas visuales que representen su intencionalidad. El desarrollo del código puede construirse según tres direcciones: la utilización de las formas como pictogramas, como imitación del entorno visual en el que estamos inmersos o como expresión de emociones. Los niños/as pequeños/as utilizan para sus representaciones el arte pictográfico.
4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Se trata de la organización de las formas en una totalidad cohesionadora, prestando atención a la composición de la obra. Es importante que el niño/a aprenda a atender a la interrelación de las cualidades que ha creado, la tarea docente aquí enseñando a ver, ayuda a que amplíe su percepción de la obra que está realizando. (Eisner, 1972: 69-70)

En relación a cómo enseñar los aspectos señalados en el punto anterior plantea los principios de continuidad y secuencia.

Este punto es esencial en la propuesta de Eisner ya que define claramente que es necesario que los niños conozcan el comportamiento de materiales y herramientas. Pone como ejemplo cómo se adquieren algunas habilidades que luego son utilizadas sin casi reparar en el conocimiento como por ejemplo el manejar tanto de un auto como de una bicicleta. Otra de las cuestiones es que no se intenta abordar todas las habilidades al mismo tiempo. Compara con el aprendizaje del dibujo, etcétera.

Expresa que la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión.

Destaca la continuidad y lo diferencia de la diversidad de propuestas atractivas en principio pero no sustentables.

Es decir que la previsión del tiempo es una de las cuestiones y la otra es la de la secuencia.

También aborda una temática didáctica muy compleja como lo es el tema de la evaluación de los aprendizajes vinculados con los lenguajes artístico-expresivos como es el caso del lenguaje plástico-visual. Es decir, trata los problemas y posibilidades de la evaluación en la educación de arte.

Diferencia entre evaluación del logro de objetivos pedagógicos (aquellos que hacen referencia a los aprendizajes de las habilidades diversas ya señaladas) y objetivos artísticos (en estrecha relación con la actividad creadora). Señala que estos últimos no son evaluables, no se puede evaluar si un niño es más o menos creativo dado que estos procesos comprometen fuertemente aspectos del orden de lo subjetivo. Si, en cambio, se puede evaluar el logro en el dominio de habilidades que estarán a disposición de los niños para enriquecer los procesos creadores.

Analiza, critica y propone ideas para pensar sobre las propuestas curriculares, señalando el lugar que se le ha de otorgar al arte en la evaluación.

Para Eisner el propósito esencial de la educación artística será entonces la responsabilidad de incentivar el aprendizaje de percibir lo que es sutil, favorecer la superación de constancias visuales, estimular la construcción de imágenes mentales con posibilidades visuales.

Una de las ideas fundamentales que remarcamos como su gran aporte es el lugar que la educación artística hace a la sociedad a través de la enseñanza.

En una sociedad donde el trabajo es fragmentado y en general ajeno a los intereses de las personas, el arte es la capacidad de redimir la vida a través de experiencias tan *vitalizantes* como son las experiencias estéticas y artísticas.

La experiencia estética es un proceso que emerge del propio arte. A diferencia de tantos otros tipos de actividades humanas, la experiencia que constituye el arte no empieza cuando ha acabado la indagación; no es algo que se encuentra al final de un trayecto, es parte del propio trayecto. (255)

Un fundamental aporte del arte a las sociedades contemporáneas es la de ser un recordatorio de que la vida no es una serie de pasos para lograr un fin deseado, sino que al observar, apreciar y abrirse a la sensibilidad del entorno, éste nos devuelve la recompensa de la sensibilidad en el acto de vivir.

Es importante reconocer “la contribución única que hace el arte a la experiencia y el conocimiento humano”.

En definitiva, y recuperando la palabra de todos los representantes de las diferentes perspectivas teóricas presentadas en este apartado, se propone un lugar central al arte dentro de la educación, es decir se lo reconoce como parte fundamental en la formación y desarrollo humanos.

Al plantear las metas de la educación Eisner (1972) señala la contribución única que hace el arte a la experiencia y conocimiento humanos. Malaguzzi, docente que durante la posguerra en Italia (1946) lleva adelante una experiencia educativa comunitaria, reconoce la centralidad de la educación estética como una de las dimensiones a considerar junto con la ética y la política dentro del proyecto educativo. Read (1943) afirma que la educación estética contribuye al fin último de la educación entendido como el crecimiento de los seres humanos a nivel individual y grupal. Desde una perspectiva filosófica particular, Steiner (1919) sostiene que el arte en la infancia permite profundizar el desarrollo de la dimensión espiritual del niño como un modo de contribuir a la meta de la educación que es la formación del hombre.

En los cuatro autores nombrados se explicita en términos generales el lugar central que ha de ocupar el arte en la educación, en cambio en la propuesta de las hermanas Cossetini, Luis Iglesias y Jesualdo, además de sostener la misma idea general, enfatiza en la importancia de la actividad

expresiva del niño. Las hermanas Cossetini señalan el lugar principal de la sensibilización estética, Luis Iglesias afirma que la creatividad se enseña y se aprende y Jesualdo reconoce en el desarrollo de la expresión creadora la meta que ha de perseguir la propuesta educativa.

Con relación a las líneas para pensar en la enseñanza, Eisner (1972) recupera el lugar central de la creatividad, la expresión creadora y sensibilización estética como aspectos a considerar junto con el aprendizaje artístico, el aprendizaje de las habilidades para el tratamiento del material tanto en la percepción como en la creación a través de modos sistemáticos de diseñar proyectos sostenidos en las ideas de continuidad y secuencia.

Para todos, el niño es el protagonista en tanto sujeto de derecho, capaz de expresarse desde que nace disfrutando de experiencias de creación y contemplación.

## 2. Experiencia estética

Tal como ya hemos afirmado en un esfuerzo por diferenciar para integrar sumando aportes para nuestro marco referencial, entendemos que la *estética* forma parte preponderantemente del campo de las reflexiones filosóficas, en tanto la *educación estética* de la pedagogía y la *experiencia estética*, en tanto proceso subjetivo vivencial y experiencial, es tratada especialmente desde los aportes de la psicología.

Ya hemos desarrollado en el apartado 2 y 2.1. conceptualizaciones y reflexiones sobre la estética y la educación estética. A continuación abordaremos la definición de experiencia estética junto con los aportes del filósofo Gadamer quien la caracteriza explicando el fenómeno del arte como juego, símbolo y fiesta.

Desde la psicología especialmente presentaremos los aportes de Silvia Español quien desarrolla la ontogénesis de la experiencia estética en los menores de tres años y de Lev Vigotsky quien analiza y explica el proceso creador en el niño.

### *Definiciones de experiencia estética*

El concepto de experiencia estética resulta central a la hora de pensar en aquello que buscamos promover y aquello que los pequeños pueden percibir al estar en contacto con formas sensibles de la naturaleza, la vida social y las artes.

La experiencia estética refiere al proceso individual, a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes. A través de esta experiencia el sujeto vislumbra algo que “no estaba allí”<sup>44</sup> anteriormente. Por ello decimos que en estos actos se involucran en algunos casos “afectos de vitalidad”,<sup>45</sup> en otras sensaciones, sentimientos de disfrute; en definitiva una exploración sensible ya sea del mundo social,<sup>46</sup> del mundo natural,<sup>47</sup> y como lo expresan Cabanellas y Hoyuelos (2005) entre muchos otros autores, el arte es otra de las vías de acceso a la experiencia estética.

Detengámonos en pensar por qué el arte es para algunos sujetos una posible vía de acceso a la experiencia estética. Marta Zátanyi (1998) explica cómo Platón<sup>48</sup> hace referencia a un ingrediente fundamental para hacer arte. No basta con “practicar” un arte, conocer sus técnicas, aplicar bien sus reglas o leyes formales, es necesario cierto delirio o éxtasis “que nos envían los dioses para nuestra mayor felicidad” (1998: 180-181). La autora menciona también cómo Dionisio personifica “al arte como el ardor del alma”. Cuando un quehacer artístico cumple con los ingredientes antes mencionados puede ser capaz de “abrir nuestro mundo hacia los cielos y también hacia los infiernos y hacer que el hombre pueda ser transitado por las grandes emociones: el *apaté*, la

44. La idea de “no estaba allí” remite al texto, que luego desarrollaremos, de S. Español, *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto ficción en la infancia temprana*, Madrid, Machado, 2004.

45. Como explica Stern: “Las artes temporales expresan afectos de la vitalidad, pero los afectos de la vitalidad son múltiples formas del sentimiento que inciden constantemente en el organismo ya que están involucrados en todos los procesos vitales (en el respirar, sentir hambre, caer dormido y salir del sueño, en sentir el ir y venir de emociones y pensamientos) en cualquier movimiento y por tanto también en cualquier acción” (Stern, 1985: 1991, citado por Español, 2005: 157).

46. En el texto citado la autora explica cómo se produce una experiencia estética con un resorte: “En un juego compartido con el adulto y con un resorte surge una situación en la que el hacer se constituye con el movimiento de los cuerpos, asociado con el movimiento de un objeto, el resorte, y con elementos que acompañan al movimiento: sonidos, expresiones faciales, direcciones de miradas. Y es el lenguaje de la danza –el arte del movimiento– el que engarza de modo preciso con la naturaleza de nuestra actividad que semeja un jugar con la dinámica y el diseño del movimiento” (2004: 24).

47. Informe Final del Proyecto “El jardín maternal: Distintas Dimensiones del proceso de interacción”, de E. Marotta, C. Sena, K. Richter y M. Rebagliatti, Bariloche, 2004. En este trabajo se menciona una experiencia sensible de una niña mirando por la ventana el paisaje.

48. La autora cita a Platón en su *Fedro*: las Musas pueden enviar al hombre una clase de éxtasis y de posesión, sometiendo así su alma al arrebató, que “la transporta y le inspira odas [...] todo el que intente aproximarse al santuario de la poesía, y sin estar agitado por ese arrebató, llame a las puertas de las Musas, confiando que a través del arte se convertirá en un buen poeta” (1998: 180).

*catarsis y la mimesis*”<sup>49</sup> Es esta una de las explicaciones posibles para comprender cómo el arte es una de las vías a la experiencia estética.

La experiencia estética posibilita transitar por multiplicidad de campos emotivos y estos pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del niño poniendo en juego una multiplicidad de lenguajes. El desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida.

Para profundizar en el concepto de experiencia estética podemos abordar autores que caracterizan la experiencia estética como una condición de la actividad humana (Bateson, Zátanyi, Benjamin, Gadamer) y otro grupo de aportes que caracterizan la experiencia estética tal como se suscita o sucede en el bebé y el niño pequeño (Silvia Español fundamenta la ontogénesis de la experiencia estética en el niño; Graciela Montes con el concepto de “frontera indómita”; Winicott con el concepto de “espacio transicional” y Vigotsky con la explicación del proceso de la imaginación creadora).

En el primer grupo de aportes, la experiencia estética como experiencia humana, Gadamer, autor que luego desarrollaremos, señala que en dicha experiencia hay una entrada a otro tiempo que la separa del tiempo cotidiano; esa ruptura temporal permite al sujeto, mediado por la obra y a veces con el acompañamiento de un otro, introducirse en una experiencia sensible. En palabras de Rafael Argullol (1998 en la introducción al texto de Gadamer): “La

49. “El *apaté* (ilusión, magia, encantamiento) hace que la obra no imite la vida, lo ya existente o dado sino que genere la sensación de lo que hubiera podido suceder, o como si realmente estuviera sucediendo [...] el arte, en vez de imitar al mundo, participa en su construcción. [...] Con respecto a la catarsis (purificación) es causante de violentos movimientos internos, de emociones impactantes [...] pero encubiertas hasta el momento del choque produciendo la obra de arte. [...] La purificación misma sucede cuando los tumultos interiores, carentes de forma, carentes de palabras, mutan en emociones, y el receptor logra descargar, principalmente por temor y por piedad [...] es el momento en que ocurre algo intenso, que ayuda a decidir cambios y reconocerse en el Otro, con el ser tal como es en su miseria y en su grandeza. [...] La mimesis (imitación, identificación) es según la autora copia de lo existente (ya despreciado por Platón en la idea de que el imitador es aquel que produce cosas irreales) (Zátanyi, 1998: 183-188).

Estos fenómenos –*apaté*, catarsis y mimesis– permiten “poner afuera” nuestros miedos, preguntas, la desesperación, la soledad, la construcción de un espacio de ideas, imágenes, sonidos que conmueven y comunican. Todos estos fenómenos salen del ámbito de lo instrumental y cotidiano, son acciones que no buscan otro fin que el estar allí, suceder, presentarse para uno mismo y para los otros. Marta Zátanyi concluye diciendo que “discutidos con vehemencia y reinterpretados múltiples veces a lo largo de la historia, estos tres conceptos marcan, en su conjunto, una cuestión nodal de la obra de arte: por medio de la magia genera lo que no había, se vale de su capacidad de mostrar como existente aquello que empíricamente no lo es, y provoca la necesidad de conocerse más y ascender en el nivel de la condición humana” (189).

*experiencia estética es un «tiempo de celebración» que nos despoja del tiempo (lineal o acumulativo) y nos sugiere lo eterno».*<sup>50</sup>

Para Walter Benjamin, el arte en su época (1892-1940) se encuentra en un momento crucial y de cambios radicales, capaz de redefinir la noción misma de lo estético. Este cambio lo lleva de ser un arte en el que predomina el “valor para el culto”, al que él nombra como “arte aurático”, a un arte profano en el que prevalecen otros valores e intereses como son la exhibición y la experiencia. Este cambio podría otorgar a la experiencia estética una mayor libertad ya que *la obra vale como factor que desata una experiencia profana, que es la experiencia estética de la belleza.*<sup>51</sup>

Para Gregory Bateson, la comunicación está determinada por el contexto en el que se produce. Toda comunicación, dice, exige un contexto, porque sin contexto no hay significado. Existe un marco de significación compartida que da significado a la información. Bateson recrea una visión sistémica e interdisciplinar de los procesos comunicativos. *La “metacomunicación” o el “metamensaje” es el encuadre envolvente del conocimiento que da sentido, contextualiza, clasifica, la comunicación o el mensaje; incluso, crea vínculos o estructuras de diálogo con otros ambientes o contextos. Bateson concibe los procesos comunicacionales con un carácter circular y evolutivo, donde el feedback tiene una importancia decisiva.*<sup>52</sup>

En síntesis, recuperando los aportes de los autores mencionados, podemos decir que al producirse una experiencia estética se desencadena un proceso comunicativo o metacomunicativo que se entabla entre el observador y la obra, en el que el tiempo se detiene, la obra desata una experiencia profana que vincula al observador con la belleza, entendida ésta como una construcción cultural y contextualizada histórica y socialmente.

En el segundo grupo de aportes para pensar en el surgimiento de la experiencia estética en el niño, Garciela Montes alude a la idea de *frontera indómita*, recuperando ideas de Winnicott, dice: “Es el niño recién arrojado al mundo que, esforzada y creativamente, debe ir construyendo sus fronteras y, paradójicamente, consolando su soledad, ambas cosas al mismo tiempo. Por un lado está su apasionada y exigente subjetividad, su gran deseo; del otro lado, el objeto deseado: la madre, y en el medio, todas las construcciones imaginables, una difícil e intensa frontera de transición, el único margen donde realmente

50. H.-G. Gadamer, *La actualidad de lo bello*, Barcelona. Paidós, 2005, p. 22.

51. W. Benjamin, “La obra de arte en la época de la reproductividad técnica”, *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus, 1989.

52. G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre* (1972), Buenos Aires, Lohlé-Lumen, 1998.

se puede ser libre [...]. El niño espera a la madre, y en la espera, crea”.<sup>53</sup> Este espacio fronterizo es donde es posible que se instale la experiencia estética como parte de la experiencia cultural.<sup>54</sup>

Para Donald Winnicott: “La subjetividad del espectador se activa en la experiencia estética, haciendo de la obra su objeto transicional. La obra de arte favorece la aparición de fenómenos transicionales en el sentido de que se dan en un espacio potencial, en esa tercera zona de la experiencia humana que no está dentro del individuo: mundo interno, ni afuera: mundo externo, sino en el mundo de la realidad compartida. El juego y la experiencia cultural son cosas que valoramos de una manera especial, vinculan el pasado, el presente y el futuro, ocupan tiempo y espacio. Exigen y obtienen nuestra atención concentrada y deliberada pero sin el exceso del carácter deliberado del esforzarse”.<sup>55</sup> Winnicott también resalta la influencia positiva de la calidad de un ambiente estético en las primeras experiencias vitales de un bebé.

En relación con la *génesis de la sensibilidad estética*, Español y Shifres realizan estudios sistemáticos respecto a la génesis temprana de la música y de la danza. Para estos autores “la experiencia estética podría surgir no amalgamada desde el inicio a la formación simbólica, sino más bien la génesis del arte surge cuando el niño observa la excitante experiencia de realizar algo que antes no existía, el producto visible que no representa nada”.<sup>56</sup> Retomaremos estas teorizaciones cuando abordemos el surgimiento de la experiencia estética en el infante humano, más adelante en este capítulo.

Si tenemos que sintetizar cuáles son las características que hacen a una experiencia estética podríamos afirmar que en ella los sujetos que participan se conmueven sensiblemente, se detienen en un tiempo que rompe con lo cotidiano. Es una experiencia en la que los sentidos participan como conexión sensible para percibir algo que estaba pero no se lo veía, o, para crear algo nuevo. Esta experiencia permite salir de la percepción cansina y cotidiana, instrumental de las cosas para comunicarse, conectarse con lo bello, en un espacio que está en la transición del espacio interior y exterior del sujeto en una frontera donde es posible la belleza.

53. G. Montes, *La frontera indómita, En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 51.

54. Para ampliar estas ideas se puede consultar D. Winnicott, *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa, 1985, en particular el capítulo “La ubicación de la experiencia cultural”, p. 129. También G. Montes, *La frontera indómita...*

55. D. Winnicott, *Realidad y juego*, p. 100.

56. Español y Shifres, *Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio*, Universidad de Buenos Aires, 2002.

### *El arte como juego, símbolo y fiesta: los aportes de Gadamer*

Hans-George Gadamer en *La actualidad de lo bello*, además de desarrollar un análisis de la génesis de las ideas centrales de la reflexión estética como lo son, el arte, la belleza y la estética misma profundiza en los fundamentos antropológicos sobre los que descansa el fenómeno de la experiencia estética, orientado hacia la búsqueda de una nueva legitimación del arte a partir de explicar las vinculaciones entre los supuestos del arte clásico y el devenir y presencia del arte moderno.

Para abordar los fundamentos antropológicos de la experiencia estética y del fenómeno del arte presenta tres conceptos claves: el juego, el símbolo y la fiesta.

#### *El elemento lúdico en el arte*

En la obra de Gadamer se caracteriza el fenómeno lúdico señalando tres aspectos centrales: el automovimiento, la autorepresentación y la comunicación. Para analizar el elemento lúdico en el arte caracteriza y compara el fenómeno lúdico en general, el juego humano y el juego del arte.

El citado autor señala que el *juego tiene la forma de un “automovimiento”*, movimiento de vaivén, que no tiende al final, ni a uno ni al otro extremo, sino al movimiento mismo en cuanto movimiento. Esto implica libertad de movimiento. Si bien este vaivén no está sujeto a fines, en el caso del juego humano, “se ponen reglas a sí mismo en la forma de un hacer que pone de manifiesto la presencia de la razón”. Una racionalidad libre de fines propia del juego humano implica obedecer las reglas que el mismo juego se plantea. La “humanidad” del juego humano reside en que, en este juego de movimientos, ordena y disciplina sus propios movimientos como si tuviesen fines pero el fin es el movimiento mismo.

En el juego del arte o artístico, se hace presente la “obra” producto de la creación. Podemos inferir que el proceso de la creación (juego artístico) comparte las notas que caracterizan al proceso lúdico en el sentido de que obedece a reglas que el mismo proceso creador se plantea. Entonces lo bello cumple con una suerte de autodeterminación.

El juego en su movimiento de vaivén se constituye en un fenómeno en el que se hace presente la repetición. La repetición refiere a la identidad, a la mismidad, la identidad se reconoce en la repetición. El *juego es autorrepresentación* del movimiento del juego. Es un movimiento que se vuelve sí al

representarse y ser en sí mismo. No representa a otra cosa, es en sí mismo representación al no ser realidad.

En el juego humano “algo es referido como algo” aunque no sea nada conceptual, útil o intencional, es pura prescripción de la autonomía del movimiento. Es la identidad de lo que se pretende repetir obedeciendo a las reglas que el mismo juego se plantea, lo que Gadamer llama la “identidad hermenéutica”.<sup>57</sup> Su identidad consiste precisamente en que hay “algo que entender”, en que pretende ser entendida como aquello a lo que “se refiere” o como lo que “dice”. En el juego artístico éste es un desafío que sale de la obra y exige una respuesta que sólo puede dar quien acepta el desafío. Esta respuesta tiene que ser la propia del sujeto que aprecia la obra, la que él mismo produce activamente. El cojugador forma parte del juego. Esta identidad hermenéutica en el caso del juego del arte aparece intangible porque la obra de arte *es* (nunca “ha sido”), está en continua transición. Deja “espacio de juego al espectador para rellenar” en la búsqueda de la unidad de la obra. Gadamer afirma que es un error creer que la unidad de la obra significa su clausura frente al que se dirige a ella y al que ella alcanza. “Re-conocer en el arte es captar la permanencia de lo fugitivo” (R. Argullol, Introducción al texto de Gadamer).

El juego es un hacer comunicativo. *El jugar exige siempre un “jugar con”* la participación del otro. En el caso del juego del arte o juego artístico, el espectador como cojugador toma el desafío de “rellenar” lo que toda obra

57. Para la filosofía, la hermenéutica busca determinar las condiciones trascendentes de toda interpretación. Es el arte de interpretar textos. Para las ciencias sociales, es la posibilidad de interpretar hechos culturales tal como ellos son vividos por el portador de la cultura. Alude a la interpretación. Podemos hablar de una doble hermenéutica de la cultura: una es la interpretación que hace cada portador cultural de los hechos sociales de su cultura y la segunda es la interpretación que hace un sujeto extraño a dicha cultura, ya sea un investigador o un extranjero. “El término *hermenéutica* deriva del griego *hermenéuiein* que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto. Actualmente entendemos por hermenéutica aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo nietzscheano, surge a mediados del siglo XX y tiene como máximos exponentes al alemán Hans-Georg Gadamer (nacido en 1900), Martin Heidegger (1889-1976), los italianos Luigi Pareyson (1918-1991) y Gianni Vattimo y el francés Paul Ricoeur (nacido en 1913). Todos ellos adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación y el ser (mundo y hombre) como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito. No obstante, la hermenéutica contemporánea más que un movimiento definido es una “atmósfera” general que empapa grandes y variados ámbitos del pensamiento, calando en autores tan heterogéneos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Otto Apel y Richard Rorty”, <http://www.cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html>

artística deja inconcluso. Como ya se expuso, toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar. “Sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que «juega-con» es decir para aquel que, con su actividad, realiza un trabajo propio. Exige un «ser-activo-con». Así como “leer no consiste en deletrear [...] sino que significa ejecutar permanentemente el movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa de sentido del todo. [...] Percibir no es recolectar puramente diversas impresiones sensoriales, sino, como ya lo dice muy bellamente la palabra alemana, *wahrneh-men* percibir significa “tomar algo como verdadero” (Gadamer, 2005: 77-78). Lo verdadero es lo bello, lo que se ofrece a los sentidos es visto y tomado como algo.

El sentido profundo de la percepción es, según Gadamer, la “no-distinción estética” entre el modo particular en que una obra se interpreta y la identidad misma que hay detrás de la obra. Es decir que la verdadera identidad de la obra está en el modo particular en que la obra se interpreta. Esto implica un juego conjunto de entendimiento e imaginación, entre la facultad de entender por conceptos y la facultad creadora de imágenes, a esto lo llama (recuperando ideas de Kant) el “juicio del gusto”.

La experiencia estética es juego porque es automovimiento, autorrepresentación y esencialmente una actividad social que se juega con otros.

### *El símbolo en el arte*

Gadamer retoma el significado de símbolo como “tablilla de recuerdo”, “algo con lo cual se reconoce a un antiguo conocido”. También remite a la parábola que Platón desarrolla en el “Banquete” donde expone la idea de que cada hombre es un fragmento de algo y cuando se da el encuentro de almas y afinidades se cumple la esperanza de que el fragmento se encuentre “con su complementario y se integre en un todo. En este sentido explica que la experiencia de lo simbólico, quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital” (Gadamer, 2005: 85). Por esta razón explica que la experiencia de lo bello en el arte es la evocación de un orden íntegro posible, dondequiera que este se encuentre.

Otra idea importante que presenta en relación con lo simbólico se refiere a que una obra de arte no es la representación de un significado. La misma obra de arte conlleva una significación expresada en términos simbólicos.

En este sentido “el arte es siempre mimesis, esto es, lleva algo a su representación. La obra de arte no es un mero portador de sentido, como si ese sentido pudiera haberse cargado igualmente sobre otros portadores. El sentido de la obra estriba en que ella está ahí” (Gadamer, 2005: 87). La obra nos habla como obra, no como portadora de un mensaje. Lo simbólico no remite a un significado, sino que representa el significado. La esencia del símbolo es el autosignificado. Remite a lo indeterminado.

Propone en lugar de obra utilizar la palabra “*conformación*” porque considera que al concepto de obra se le adjudica el producto de una acción deliberada y en el caso del arte la “conformación” refiere a que no es nada de lo que se pueda pensar que alguien lo ha hecho deliberadamente.

Hay un salto desde lo que se planea y se hace hasta lo que finalmente sale. Ahora la conformación “está” y existe así “ahí” “erguida” de una vez por todas, susceptible de ser hallada por cualquiera que se encuentre con ella”. (Gadamer, 2005: 88)

Conformación porque en el hacer artístico suceden otras cosas que escapan a las intenciones y deliberaciones del ejecutor “junto al descubrir, desocultar y revelar, e inseparables de él, están el ocultamiento y el encubrimiento que son parte de la finitud del ser humano” (Gadamer, 2005: 89).

Así el carácter simbólico del arte enlaza con nuestras reflexiones iniciales sobre el juego. También en éstas, la perspectiva de nuestro cuestionamiento se desarrollaba a partir de la idea de que el juego ya es siempre autorepresentación. (Gadamer, 2005: 95)

### *El arte como fiesta*

En este punto Gadamer se propone reflexionar sobre las características de fiesta y la experiencia del tiempo asociada a ella mostrando algunas vinculaciones entre fiesta y experiencia estética.

El *arte como fiesta* es un acontecer con otros, es comunidad;<sup>58</sup> rechaza el aislamiento de unos hacia otros, lo que se celebra es para todos.

58. Notamos un paralelismo con las propuestas de Víctor Turner, *Dramas sociales y metáforas rituales*, Ithaca, Cornell, University Press 1974. El autor afirma: “Aquí tenemos lo que yo llamaría *comunitas*, antiestructura social (puesto que es un lazo que une a la gente por encima y más allá de cualquier lazo social-formal, es decir por encima de la estructura positiva) [...] en mi obra reciente me ha sorprendido la forma en

Las fiestas se celebran, transcurren en un tiempo propio que es el tiempo de fiesta, bien diferente del tiempo del trabajo, del tiempo destinado a lograr un fin.

En el escrito se presenta una diferenciación entre dos experiencias posibles vinculadas con el tiempo: el tiempo vacío y el tiempo lleno. Cuando Gadamer habla de tiempo vacío se refiere a la experiencia cotidiana del tiempo que hay que llenar con algo, un tiempo para algo, el tiempo del que se dispone o no, cuyas manifestaciones extremas serían el aburrimiento (todo el tiempo está vacío) y el ajeteo (no tener nunca tiempo, tener siempre algo previsto para hacer).

En contraposición con esta experiencia del tiempo se reconoce el tiempo lleno, un tiempo propio. El ejemplo que toma es pensar en el tiempo de la infancia o la juventud, explicando que el tiempo que lo hace a uno viejo o joven no es el tiempo del reloj.

A partir de este planteo señala que la experiencia del tiempo lleno es afín tanto a la fiesta como al arte. La fiesta, la celebración, ofrece un tiempo propio, el tiempo de celebrar detiene el carácter calculador del tiempo, se paraliza, nos invita a demorarnos. Del mismo modo en la experiencia del arte se trata de que aprendamos a demorarnos de un modo específico en la obra de arte. Un demorarse que se caracteriza porque no se torna aburrido. “Cuanto más nos sumerjamos en la obra, demorándonos, tanto más elocuente, rica y múltiple se nos manifiesta” (Gadamer, 2005: 110). Dado que la obra de arte es una unidad estructurada en sí misma, tiene su propio tiempo, cumple una finalidad sin fin. Se nos hace presente provocando un silencio solemne, tal como el discurso solemne propio de la celebración.

La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse. Y tal vez sea ésta la correspondencia adecuada a nuestra finitud para lo que se llama eternidad. (Gadamer, 2005: 110-111)

### *La ontogénesis de la experiencia estética en los menores de tres años: la propuesta de Silvia Español*

Intentaremos ahora explicar cómo surge en el infante humano la experiencia estética recuperando las investigaciones de la Dra. Silvia Español.

---

que las peregrinaciones ejemplifican tales comunidades antiestructurales [...] existe un lazo que une a la gente por encima y más allá de los lazos formales”.

Para comprender cómo surge dicha experiencia, Español rastrea en la evolución del infante y observa que “*lo esencial es que ella (la experiencia estética que involucra la contemplación) está enlazada con el desarrollo de las experiencias de intersubjetividad. Lo que ilumina la idea de que sensibilidad estética y la comunalidad (existente entre el bebé y el adulto) están indisolublemente unidas*”. (2005: 150)

La autora explica que: “*Desde aproximadamente los dos meses, los bebés establecen un contacto emocional y empático con los otros que al intentarse describir ha llevado a que se acuñen expresiones tales como “yo-tú inicial”, “primitivo nosotros” o “intersubjetividad primaria”*. Agrega que desde los primeros días de vida los bebés se muestran atraídos por las caras humanas diferenciándolas de su relación con los objetos, por los que también se sienten atraídos pero con manifestaciones diferentes (ante el rostro humano el bebé responde con una excitación global de todo su cuerpo). Tienen también la posibilidad de expresar sus emociones internas, pero también tienen la posibilidad de imitar expresiones emocionales del otro: “*En tanto el niño imita una expresión emocional (que denota un estado emocional del otro) el niño experimenta ese estado emocional, no porque lo sintiera antes sino por adoptar la expresión (algo así como “estoy feliz porque sonrío”) [...] Colwin Trevarthen (1982) acuñó el término “intersubjetividad primaria” para describir este período en el que el bebé muestra una intensa predisposición para permanecer en contacto con las personas, para verse involucrado en intercambios expresivos*” (2005: 150) [...] “*En estas interacciones diádicas, en las que por definición no hay ningún objeto incluido en la interacción, el niño muestra una intensa concentración en la cara de la madre y de un modo activo emite sonrisas seguidas de un conjunto de conductas expresivas a las que la madre responde con texturas vocálicas, expresiones faciales y acciones posturales específicas. Y como en ellas es posible observar la presencia de alternancia de turnos, se las suele llamar “protoconversaciones” (Murray y Trevarthen, 1984, citado en Español, S. 2005: 151-152)*”.

Es importante remarcar que en estos primeros contactos el adulto despliega acciones en las que sonido y movimiento ocupan un lugar central. Como resultado de dichas acciones acontecen una serie de “*experiencias sensorio-motoras, corporales, no verbales, temporales (que) traman desde el nacimiento modos sensibles de estar con los otros que no se pierden ni siquiera cuando adquirimos el lenguaje*” (Español, 2008: 82).

Los sonidos y movimientos que despliegan los adultos para atraer la atención del bebé “*tienen la virtud de conducir directamente a un estado de mutualidad inherentemente placentero y dan lugar al establecimiento de las primeras experiencias de intersubjetividad entre el bebé altricial y el adulto atento*” (Español, 2008: 84).

Según Español (2008) estas experiencias son más cercanas a la música y a la danza que al lenguaje y están favorecidas por el diseño de la especie a la par que bañadas de cultura.

Retomando a autores como Mithen y a Dissanayake, la autora afirma que “[...] *en las tempranas experiencias de intersubjetividad perviven los sentimientos de filiación propios de otros primates pero en ellas emerge, además, la ornamentación, la filigrana y la complejidad de los modos de sentir temporales*” (Español, 2008: 85). La organización temporal sostiene toda la interacción adulto-bebé a través de las modalidades auditiva, táctil, visual kinestésica (Español, 2008). A través de estas experiencias los adultos introducen a los niños en “[...] *un mundo de sentimientos sofisticados, variopintos y cambiantes, de calma y de brusquedades, de tensa expectativa y caída ligera, de demora y desvanecimiento paulatino o de rápida y agitada aceleración*” (Español, 2008: 91). Compartiendo así sentimientos temporales semejantes a los sentimientos que se expresan en la música y la danza.

Stern denomina a estos sentimientos “afectos de vitalidad”. La autora explica que: “*Ellos son (los afectos de vitalidad) modos de sentir dinámicos, son cualidades emocionales que no están reflejadas en el léxico de los afectos darwinianos [...] (ira, miedo, alegría, tristeza, etcétera) sino que pueden describirse mediante términos dinámicos, cinéticos, como agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, decrescendo, estallido, dilatado*”. (2005: 157) Como explica Stern: “*Las artes temporales expresan afectos de la vitalidad, pero los afectos de la vitalidad son múltiples formas del sentimiento que inciden constantemente en el organismo ya que están involucrados en todos los procesos vitales (en el respirar, sentir hambre, caer dormido y salir del sueño, en sentir el ir y venir de emociones y pensamientos) en cualquier movimiento y por tanto también en cualquier acción*” (Stern, 1985/1991 citado en Español 2005: 157).

Para la autora, la intersubjetividad primaria sentará las bases para las primeras experiencias estéticas infantiles, de manera que las mismas no poseen un soporte representacional sino que se conforman con los elementos mencionados de las artes temporales.

Pero para hacer posible estas primeras experiencias estéticas, la vivencia de una intersubjetividad cargada de afectos, de vitalidad y la musicalidad que caracterizan a las interacciones tempranas se entranan con una actitud contemplativa e interés desinteresado por los objetos que surgirá mas tarde.

Para explicar el origen de la actitud contemplativa y el interés desinteresado por los objetos la autora explica que en un primer momento, para el bebé los objetos son considerados como “cosas para la acción”, pero luego alrededor de los cuatro o cinco meses se vuelven “cosas para la contemplación”.

Surge luego la combinación de acciones dirigidas a las personas y a los objetos (nueve meses). En este proceso de “triangulación” (o relaciones triádicas entre niño, adulto y objeto), el pequeño empieza a vincularse con los objetos a través de los estados emocionales del adulto hacia ellos. Alrededor de los doce meses el niño es capaz de dirigir la atención del adulto hacia los objetos. “*Se dice que el gesto es usado con esta función (la función declarativa) cuando mediante su ejecución el niño no intenta obtener un cambio en el mundo físico sino un cambio en el mundo mental del otro* (Rivière y Español, 2003); *cuando la interacción se satisface en la co-contemplación del objeto; es decir, cuando mediante el gesto el niño invita al otro a mirar “algo que está ahí”; invita a compartir su interés por el objeto*” (Español, S, 2005: 154).

Surge entonces después del período de intersubjetividad primaria otro en el que “[...] *en lugar de seguir en aumento estos aspectos positivos de la interacción con la madre éstas se atenúan y el niño muestra en cambio, un enorme interés por los objetos que la madre le presenta. [...] Este interés por los objetos y por las acciones que los otros realizan con ellos constituye una condición indispensable para que, alrededor de los nueve meses, el niño transite desde el modo de intersubjetividad primaria hacia lo que Trevarthen denomina intersubjetividad secundaria*” (2004: 23-24).

Es entonces cuando “[...] *el gesto del niño evidencia su capacidad de tener relaciones con los otros acerca de las cosas. Esta situación adulto-objeto-niño forma el triángulo de interacción que caracteriza la intersubjetividad secundaria*” (Español, 2004: 24).

Sintetizando la idea de la ontogénesis de la experiencia estética la autora expresa: “*Lo que intento decir es tal vez demasiado simple, pero es algo así como que el tránsito desde las primeras interacciones sociales hacia la experiencia estética está mediado por poder extender lo que allí había y se experimentaba (los antecedentes de las artes temporales en las interacciones sociales tempranas) tornándose así en una terceridad, en algo que no se dirime en la diada sino que, de alguna manera se objetiva, está en un afuera que lo torna un posible objeto de contemplación; y este tránsito es posible gracias a la apropiación del niño de aquello a lo que ha estado expuesto. Y es posible que allí se insinúe un nuevo modo de conectarse con el mundo, con los objetos: en una matriz de fondo extensamente conocida y experimentada por el niño, en lo que podríamos llamar su lugar más familiar compuesto por movimientos conjuntos, sincronía interactiva, entonamientos, contacto ocular, alternancia de mirada, manipulación conjunta, forma repetición-variación y co-contemplación de un objeto, lo que es, lo es de un modo inédito: es en tanto es bello, existe (y se insiste en que siga existiendo) porque es bello y novedoso. Su cualidad estética radica simplemente en ser una extrapolación “allá afuera” de los elementos de las*

artes temporales que cualifican el cercano “yo -tú” de la diada; extrapolación que supone la construcción del objeto, su objetivación como terceridad a la que es posible ceñirse y que es, por tanto, posible de ser contemplada” (2005: 162).

### El proceso creador según Vigotsky

Vigotsky explica en su texto *Imaginación y creación en la edad infantil* cómo se suscita en los niños y en los adultos el proceso creador. Da importancia central a la experiencia exterior e interior del sujeto, pero aclara que ésta necesita de un trabajo posterior de disociación y recombinación, la transformación de ese material es parte esencial en el proceso creador.

Como ya sabemos, en el mismo inicio de este proceso, están las percepciones exteriores e interiores que forman la base de nuestra experiencia. Lo que el niño ve y escucha constituye los primeros puntos de apoyo para su futura creación, él acumula material con el cual después estructura su fantasía, posteriormente continúa un complejo proceso de transformación de este material: *la disociación y la asociación de las impresiones percibidas* constituyen las principales partes componentes de este proceso. [...] Para unir posteriormente los diferentes elementos, el hombre debe primeramente romper la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos. [...] Por último, el paso final y conclusivo del trabajo previo de la imaginación es la combinación de las diferentes imágenes, su organización en un sistema y la estructuración del cuadro complejo; en esto no termina la actividad de la imaginación creadora, como ya hemos señalado, el círculo completo de esta actividad culmina cuando la imaginación se materializa o cristaliza en las imágenes exteriores.<sup>59</sup>

Estas cristalizaciones exteriores las considera “*actividad creadora*” cuando hay producción de “*algo nuevo*”. Señala que es posible observar (en el ser humano) dos conductas: una *reproductora* vinculada con la memoria y es la que permite repetir normas de conducta y a la vez imitar o repetir algo. Esta es imprescindible para la supervivencia humana, pero no crea nada nuevo.

La segunda conducta o impulso es el que combina y crea. Está relacionada con lo que se puede imaginar a futuro sobre vivencias personales o públicas. También con las imágenes que somos capaces de pensar sobre hechos que nos cuentan pero que no vimos. A esta actividad creadora de la mente la psicología la llama *imaginación o fantasía*.

59. L. Vigotsky, *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Buenos Aires, 2003, pp. 35-36.

Por otra parte, el autor agrega que el planteo de tareas hace que el hombre acreciente su capacidad creadora, es en la búsqueda de una adaptación al medio en la que el hombre crea.

Si la vida que le rodea no plantea al hombre tareas, si las reacciones acostumbradas y heredadas por él lo equilibran completamente con el mundo circundante, no hay entonces ninguna base para que surja la creación, un ser adaptado por completo al mundo circundante no podría desear nada, ni aspirar a nada y, naturalmente, no podría crear nada. Por eso *la base de la creación siempre la forma la inadaptación* de la cual surgen las necesidades, las aspiraciones y los deseos”. (Vigotsky, 2003: 40)

En la misma línea, Graciela Montes con el concepto de “frontera indómita” y Winicott con el concepto de “espacio transicional” hablan de un espacio en que la falta de “completud” se llena con la creación.

Pero Vigotsky encuentra en las experiencias de los niños y hombres la fuente de la actividad creadora, por ello formula una ley que permite comprender cómo se estructura la fantasía: “Aquí hallamos la primera y más importante ley a la cual se subordina la actividad de la imaginación y que puede formularse de esta forma: *la actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia anterior del hombre*, ya que esta experiencia brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación; he aquí, por lo que el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto debido al menor grado de experiencia que posee” (Vigotsky, 2003: 22). Por ello, Vigotsky señala la importancia, a nivel pedagógico, de ampliar las experiencias del niño para fortalecer su actividad creadora. Veamos ahora cómo es la imaginación en el niño y en el adolescente. Vigotsky expresa que a pesar de ser considerada como más desarrollada, la imaginación infantil que la del adulto científicamente no lo es, ya que es mucho menor, pues “sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la experiencia del adulto, además, conocemos que los intereses son más simples, elementales y pobres, y que sus relaciones con el medio tampoco tienen la complejidad, la sutileza y variedad que distinguen la conducta del adulto ya que todos estos son los factores más importantes que determinan el trabajo de la imaginación. La imaginación en el niño no es más rica, sino más pobre que la imaginación del adulto; en el proceso de desarrollo del niño se desarrolla también la imaginación alcanzando su madurez sólo en la edad adulta” (Vigotsky, 2003: 45).

Por todo lo dicho notamos que para Vigotsky la creación en el niño surge cuando, habiendo habido ricas y variadas experiencias de percepción, el niño logra aislarlas, separarlas y recomponerlas en una obra nueva externa al sujeto. El contacto con el mundo exterior sensible será la base para la imaginación que pondrá en juego el infante en la adaptación que realice en cada acto creador.

### 3. Los lenguajes artístico-expresivos como objetos de enseñanza en los primeros tres años

Al hacer una revisión sobre lo que está escrito en relación con la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos a los niños menores de tres años, nos encontramos con dos tipos de producciones: por un lado trabajos que son resultados de investigaciones y por otro teorizaciones y sugerencias para la práctica realizadas por especialistas de trayectoria en el campo de la enseñanza de la plástica en el jardín maternal.

Dentro del grupo de las investigaciones se pueden señalar de interés algunos antecedentes que resultan aportes pertinentes en tanto abordan formas de enseñar y aprender en los primeros años. Los mismos son generales, ya que no focalizan en la enseñanza del lenguaje plástico visual, mientras que otros estudios sistemáticos se ocupan especialmente de la enseñanza y el aprendizaje de este lenguaje en los primeros años.

Citaremos entre los estudios de carácter general a *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal* (Violante-Soto, 2001)<sup>60</sup>. En este trabajo se construyen categorías teóricas que expresan diferentes formas de enseñar en el jardín maternal. Se reconocen cinco formas de enseñar a los niños menores de tres años:

La realización conjunta de acciones, la disponibilidad corporal, las expresiones mutuas de afecto, el acompañamiento con la palabra y la construcción escenarios.

Por otra parte, en relación con aspectos generales vinculados a la enseñanza en el jardín maternal, la investigación *Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal. Un estudio de caso*<sup>61</sup>

60. C. Soto y R. Violante, *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal*, Buenos Aires, Escuela Normal Superior N° 1, 2001.

61. P. Sarlé, C. Soto, L. Vasta y R. Violante, *Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal. Un estudio de caso*, Buenos Aires, ISPEI Eccleston, 2001.

presenta categorías y propiedades sobre aspectos recurrentes vinculados a las formas de participación docente en las situaciones lúdicas, en los contextos propios de las instituciones educativas.

Una de las conclusiones centrales de dicha investigación lo constituye el concepto de diálogo lúdico entendido como un acuerdo comunicativo e intersubjetivo por el que a partir de pequeños gestos, acciones de los niños, el adulto las observa y entra junto al niño en el campo de la ficcionalidad, intentando generar con la repetición un formato compartido del cual el bebé participa hasta hacerlo propio y en ocasiones ser él el iniciador de la acción.

En relación con la temática específica de nuestra investigación, en el trabajo *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción*<sup>62</sup> se señalan dimensiones que permiten abordar las particularidades de la enseñanza en el jardín maternal. A partir de la observación participante realizada en las salas de jardín maternal y de la reflexión con otros (docentes de jardín maternal, profesores y alumnos del ámbito de la formación docente para el nivel) plantean algunos sinónimos de enseñar en este ciclo: *facilitar, dejar espacios, arrastrar, tomar las oportunidades, permitir que el otro se constituya como persona*.

Se presentan diferentes dimensiones vinculadas a la enseñanza en el jardín maternal, entre ellas aparece la *dimensión estética*. La misma se vincula al proceso perceptivo de los niños y al papel del docente de jardín maternal en lo que las investigadoras denominan “una didáctica del mostrar y del hacer”. Hacen referencia al contemplar y el hacer como una unidad inseparable.

Con relación a la *dimensión estética* realizan un diagnóstico del tipo de imágenes que encuentran en los jardines maternos visitados durante el trabajo de campo analizando procedencia, altura en la ubicación, cantidad. Según se lee en el informe se trata de imágenes con colores planos, uniformes, sin tonalidades, con escasa manifestación gestual y movimiento de los personajes y con predominancia de un marcado infantilismo. Señalan como banco de imágenes de más frecuente utilización las revistas que ofrecen a los docentes recursos de todo tipo y que “al ser el referente gráfico actual más utilizado produce la consecuente masificación de una estética institucionalizada en los jardines maternos” (2004: 98).

Para las investigadoras es tarea de los docentes de estas instituciones *mostrar y mostrar nombrando sensible y poéticamente el mundo, mostrar el universo de formas del mundo*. Dando lugar a la contemplación, y respetando *el ensimismamiento*.

62. E. Marotta, C. Sena, C. Ritcher y K. Rebagliatti, *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción*, ISFD Bariloche, 2004.

En relación con la contemplación, en el informe se expresa que *la naturaleza es el primer eslabón de identificación en la primera infancia*. Dicen que una de las líneas en las que se manifiesta la belleza es en lo bello natural y que los docentes debemos cultivar en nosotros esta sensibilidad para darle lugar a las oportunidades y para estar atentos a lo esencial en un niño: *estar presentes frente al espectáculo maravilloso de la vida*.

En relación a la producción-exploración las investigadoras expresan que “se debe ayudar a los niños a recuperar ideas y representaciones a través de las imágenes que quedaron grabadas en su memoria durante esa tarea perceptiva previa aunque no estén en edad de representarlas aún [...]. No es importante el correlato gráfico de lo que el niño es capaz de evocar. La memoria es una función previa a la capacidad de respuesta gráfica y debe ser trabajada antes y simultáneamente como ingrediente fundamental de ella” (2004: 122).

Con relación a los fines de la dimensión estética expresan que “si la belleza, como criterio de cosa genuina, se siente más de lo que se razona, se vibra; tiene tanto criterios universales como culturales y subjetivos y produce en nosotros esa extraña forma de placer, esa evocación de un orden íntegro posible donde sea que este se encuentre”, como diría Gadamer, podría ser una de las cosas que pretendemos estimular en los niños a modo de avanzar en dos ejes:

Como:

- “Contempladores y gozadores de lo bello” (niños y adultos).
- “Productores potenciales, en un creciente y paulatino camino expresivo” acercándolos de alguna forma a los códigos de cada lenguaje del arte” (2004: 100).

Cabanellas y Hoyuelos (investigadores que se enmarcan en la corriente de las escuelas de Reggio Emilia) realizan un estudio sistemático en niños menores de tres años sobre los modos en que configuran sus actuaciones plásticas. Los resultados de dicho trabajo de investigación se exponen en el libro *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia* (2006).<sup>63</sup>

Durante la investigación se observan y videan (durante tres años) las actuaciones gráficas y plásticas que realizan cuatro niños cuyas edades están comprendidas entre un año y medio y tres años y medio.

63. I. Cabanellas y A. Hoyuelos, *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*, Barcelona, Rosa Sensat, 2006.

Con respecto al objeto de estudio y el campo de observación los investigadores expresan:

Sus actuaciones con la arcilla, el dibujo, la materia y la forma –esencia misma del lenguaje plástico– van a ser el soporte que nos permita realizar una lectura de los procesos creativos, semiocultos tantas veces, que nos aporten datos para una mejor comprensión de las actitudes y capacidades infantiles del crear y del conocer. Del conocer que siempre supone un conocerse en acción indisoluble.<sup>64</sup>

Agregan luego:

No creemos en la existencia de lo puramente objetivo, ni lo puramente subjetivo, consideramos mas bien que la investigación se define por una determinada forma de mirar. Y lo importante es que esta forma de mirar se cualifique o adjetive en el reconocimiento de los diversos estilos interindividuales e intraindividuales que los niños tienen de conocer. (Cabanellas, 2006: 26)

Dentro de los resultados vinculados a las actuaciones con el barro, los investigadores han constatado que los niños presentan:

- Fluidez en el acoplamiento a las materias plásticas.
- Fluidez en el cambio de formas de pensamiento: utilizan la metáfora verbal plástica pasando fácilmente de lo lógico a lo metafórico sin discontinuidad. (Por ejemplo un niño dice ante el espejo cubierto de barro: “me veo como un monstruo”, u otro niño dice con sus dedos transformados por el barro “por que soy un lagartijo”).
- Toma de conciencia de sus acoplamientos con el material en la variedad de las sensaciones comentadas, la eficacia de sus propias estrategias, los cambios en el tratamiento de la materia, el punto de vista del otro, sus actuaciones corporales, el establecimiento de la medida con el desplazamiento de la mirada.
- Capacidad de mantener el interés por una realización en tiempos largos, ritmos temporales, grado de aceptación de lo realizado. (2006: 58)

En relación con los dibujos, entre otros aspectos, se observan *formas con intencionalidad de describir un objeto que aparentemente no tiene nada que ver con la realidad formal que de lo que dibujan*. Se evidencian también

64. I. Cabanellas y A. Hoyuelos, *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*, 2006, p. 18.

los primeros signos gráficos para representar el volumen, así como algunos procesos de autocorrección en los trabajos.

Entre otras cabe destacar las siguientes reflexiones finales:

- La utilización de unos pocos índices plásticos, combinados para comunicar diversos significados, hace que la expresión plástica infantil pueda ser considerada, desde sus primeros momentos, un auténtico lenguaje.
- Los niños son conscientes de que con algunas organizaciones plásticas se comunican mejor con los demás. Pero no renuncian a utilizar aquellas otras formas que necesitan plasmar de manera vital, que les sirven para expresarse, aunque no tengan tanto éxito como comunicación social.
- La comunicación con el entorno surge en un proceso conjunto de conocimiento y expresión: el cuerpo entero actuando a través de una sonrisa, un gesto, los movimientos de una mano... fundiéndose en la materia, la luz, el color, el orden, la medida...
- En el dibujo natural buscan soluciones diversas en las representaciones de las formas que no dependen exclusivamente del sistema sensorial.
- Después de ver cómo los niños han sido capaces de representar gráficamente el volumen de los objetos, podríamos decir, en forma poética, que cuando las cosas habitan las manos y el ser las siente suyas, se va construyendo la imagen de la tercera dimensión en el hueco de sus manos, entre los dedos, en el deslizarse por sus bordes, en el vivir en la superficie de la materia. (2006: 64)

Hasta aquí hemos expuesto algunos de los resultados y conclusiones centrales construidos a partir del desarrollo de diferentes investigaciones. A continuación se presentan conceptualizaciones de interés tomadas (tal como se enunció) de un segundo grupo de trabajos. Este grupo de trabajos reúne los aportes elaborados por especialistas con reconocida trayectoria y experiencia en el campo de la educación artística en niños menores de tres años y en especial en el caso de la enseñanza del lenguaje plástico-visual.

En el segundo grupo de trabajos podemos señalar al libro *En el jardín maternal. Una visión desde la plástica* de Ema Brandt y Lucía Moreau de Linares. Las autoras realizan en primer lugar una reflexión acerca de la *valoración de la acción de enseñar esta disciplina*. Con respecto a la idea de enseñar plástica en estas edades leemos:

Es necesario resaltar el valor que adquiere la tarea de enseñar esta disciplina aún a los más pequeños, tomando como criterio que al niño se lo debe dejar hacer, pero no se lo puede dejar librado a su personal y limitado “poder hacer”, ya que de este modo sólo unos pocos logran a lo largo de un tiempo enriquecer sus producciones plásticas.<sup>65</sup>

Se hace referencia entonces a la presentación de una secuencia que comienza con la exploración sensible por parte de los niños, de materiales y herramientas ya que esto posibilita el uso expresivo de los mismos. Por otro lado se valorizan las acciones e intervenciones gestuales y verbales que lleva adelante el docente en la enseñanza de las actividades plásticas: “señalar, comparar, imitar, mostrar, son todas acciones docentes que facilitan el proceso de exploración y reconocimiento” (Brandt y Moreau de Linares, 1999: 11).

Se presentan diversos ejemplos de intervenciones posibles, por ejemplo a partir de una situación de exploración “luego se puede mostrar los diferentes usos y resultados que los niños consiguen con los mismos. Se puede también relacionar «el cómo quedó» (no mejor o peor) con la manera en que fue utilizado el material, la herramienta o el soporte. Para ello se puede señalar lo que hizo algún niño, ya que siempre hay diferentes grados de apropiación, habilidad y posibilidad de animarse a probar en unos y otros niños” (Brandt y Moreau de Linares, 1999: 12). Con respecto a los propósitos de la educación plástica en el jardín maternal las autoras expresan que “los niños exploren diversos materiales y herramientas y los utilicen de manera autónoma; que comiencen a relacionarse con el lenguaje plástico-visual a través de diferentes propuestas tanto en la bidimensión como en la tridimensión [...] en esta disciplina tienen gran importancia tanto el hacer como el observar” (1999: 15).

Uno de los capítulos del libro presenta dimensiones para analizar el desarrollo infantil teniendo en cuenta la importancia que reviste revisar la adecuación de las actividades en función de las mismas y de los saberes previos de los niños. Se incluye una caracterización de la *dimensión motriz, dimensión cognitiva, dimensión emocional y dimensión social*.

En otros capítulos se abordan tres aspectos vinculados con la enseñanza de la plástica en el jardín maternal: *la observación, el grafismo y el modelado*. En cada uno de los casos se explicitan tanto las posibilidades evolutivas de los niños desde que nacen hasta los tres años como sugerencias de actividades para realizar en las salas de jardín maternal. Se explican y ejemplifican también diferentes modos de intervención docente.

65. E. Brandt y L. Moreau de Linares, *El jardín maternal. Una visión desde la plástica*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1999, p. 10.

En el capítulo 6 se desarrolla el tema de la observación y de la percepción, valorando la sensibilidad y el conocimiento que pueden desarrollarse de esta manera. A su vez los aspectos estéticos que deben ser tenidos en cuenta desde bien pequeños.

El eje de la observación es uno de los más desarrollados. En el mismo se hace hincapié en el entorno que se le prepara a los niños: la importancia del color en el ámbito del jardín, la selección del mobiliario, la decoración de las salas. Se presentan también algunas propuestas de lectura de imágenes para realizar con niños entre uno y tres años. Se explicitan aspectos a tener en cuenta al seleccionar una imagen, así como un breve listado de algunos posibles artistas y estrategias para leer imágenes con los niños.

En el libro *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años* Fabrizio Origlio, Patricia Berdichevsky, Ana María Porstein y Alicia Zaina abordan diferentes experiencias para realizar con los niños de estas edades vinculadas con la música, la plástica, la expresión corporal y la literatura.<sup>66</sup>

En relación con la idea de que “los niños cuentan con posibilidades y aptitudes para acercarse al arte desde los primeros días de vida” (2003: 167) en el prólogo del libro Elvira Rodríguez de Pastorino reflexiona acerca de la posibilidad y el derecho que todos los niños tienen desde su nacimiento de “disfrutar, intercambiar con otros y aprender de las experiencias de apreciación-percepción y de exploración-producción” (2003: 14). Según la autora, “el contexto familiar o institucional se torna enriquecedor en la medida en que los adultos significativos sostengan múltiples intercambios (verbales y no verbales) que posibiliten un lugar de encuentro con los niños en los territorios del afecto, el arte y el juego” (2003: 15). En relación con estos intercambios con adultos significativos la autora construye el concepto de *formatos lúdico-artísticos*. Algunos de estos formatos forman parte de las tradiciones familiar-culturales. La autora remarca la importancia de recuperar y dar continuidad a los mismos, ampliándolos con las diferentes propuestas del libro. Por otra parte hace referencia a las experiencias artísticas como activadoras de los procesos de simbolización. En tal sentido, las propuestas de los diferentes formatos lúdico-artísticos actúan como *sostenes iniciales* “generando una envoltura niño-adulto, una suerte de microcosmos facilitador de la comprensión bebé/niño-adulto y las primeras manifestaciones vinculadas con el goce y el conocimiento del mundo de la cultura” (2003: 19).

66. F. Origlio, P. Berdichevsky, A.M. Porstein y A. Zaina, *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Nazhira, 2003.

Otra de las autoras que prologan el libro, Graciela Coppa, agrega en este sentido que las diferentes propuestas del libro “*tienen el valor de ayudarlos en la construcción de y enriquecimiento de esas “funciones maternantes” que son los cimientos sobre los que se construye el futuro desarrollo mental y emocional del sujeto humano*” (2003: 25). La autora recupera a Winicott con el concepto de funciones maternantes:

Estas funciones son las que facilitan, promueven, acercan y sostienen la interacción del sujeto niño con la realidad externa iniciándolo en el conocimiento personal del mundo, y son cumplidas, en primer término, por las madres, pero también han de desarrollarlas todas las personas que tienen una relación constante y habitual con los pequeños. (2009: 24-25)

En el capítulo “Plástica desde la cuna”, Patricia Berdichevsky presenta en primer lugar una serie de *Experiencias para favorecer la sensibilización a partir de la apreciación de imágenes visuales*. Sugiere algunos autores y obras y da ejemplos de posibles preguntas o comentarios que puede hacer el adulto en relación con la imagen que se pone al alcance del niño. Se presenta también una secuencia de actividades vinculada con la apreciación de la naturaleza y de las obras de arte (Mirar los árboles).

En segundo término la autora presenta *Experiencias hacia la pintura*, donde se sugieren diferentes secuencias de actividades vinculadas a la actividad de pintar especificando en cada caso objetivos, materiales y herramientas, soporte, organización del espacio, inicio y cierre así como posibles intervenciones docentes. Por último las *Experiencias en el espacio tridimensional*, donde aparecen experiencias vinculadas al modelado y la construcción.

Al finalizar el libro los autores advierten sobre la importancia de repetir aquellas experiencias que aparecen en el libro (“...al niño le gusta repetir, lo pide, y estas reiteraciones son los cimientos sobre los cuales se construye su inteligencia, su imaginación y su capacidad de aprendizaje”, 2009: 168-169) así como de intentar integrar actividades comprometiendo la enseñanza de contenidos vinculados con dos o más disciplinas en un mismo juego.

En *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal* de Patricia Berdichevsky se plantean en la introducción y el primer capítulo algunas ideas centrales y advertencias a tener en cuenta al abordar la cuestión de la enseñanza de la plástica en el jardín Maternal. Se aclara, en principio que “si bien este texto mira y habla desde el lenguaje plástico, este se articulará con diferentes campos expresivos y de conocimiento”. Se reflexiona también acerca de la particularidad de la enseñanza de este ciclo, de la inconveniencia de adaptar propuestas pensadas para los más grandes,

de trasladar variables didácticas o metodologías de otros niveles o de intentar “someter a los chicos a normas y ritmos propios de otros niveles de la enseñanza, que también resultan cuestionables” (2009: 39).<sup>67</sup>

En el capítulo “Mirar, ver, descubrir, disfrutar” se aborda la idea del niño pequeño como espectador, planteando la responsabilidad de los adultos sobre las imágenes que ponemos a su alcance. Las mismas muchas veces son inadecuadas y estereotipadas, limitadas muchas veces a lo que ofrece la sociedad de consumo:

Mientras, frecuentemente se los priva de otro tipo de imágenes: las de la naturaleza, o las obras de arte, que son imágenes elaboradas con cuidado estético. Nuestra responsabilidad es ampliar el horizonte visual, porque los bebés y los niños pequeños sólo ven lo que los adultos ponemos a su alcance. (2009: 58)

Se abordan algunas cuestiones vinculadas a la percepción en los bebés, sobre la mirada del rostro como primera forma que el bebé reconoce. También se aborda el *entorno natural como fuente de imágenes*, la importancia de su contemplación “detenernos con ellos a mirar por la ventana, como ejercicio diario, como agasajo para el alma” (2009: 70). Se reflexiona acerca de los estereotipos visuales presentes en las salas y “en la importancia de ofrecer un ámbito estético, estimulante y rico, que exprese y refleje nuestras ideas, nuestra concepción de la vida y de la educación, nuestra cultura y la de cada uno de los chicos que habitan ese espacio cotidianamente” (2009: 82).

Se relatan experiencias y se desarrollan numerosas propuestas para llevar a cabo en la salas de jardín maternal.

En el capítulo “La exploración, la producción... ¿de qué hablamos?” se reflexiona acerca de la importancia de la exploración de los materiales y los objetos en estas edades.

En los capítulos siguientes se abordan las primeras huellas *gráficas, en colores y en el espacio tridimensional*.

En cada uno de los tres capítulos se realizan reflexiones acerca la cuestión de los materiales y herramientas, los soportes a utilizar y numerosas sugerencias, propuestas y relatos de experiencias en torno al dibujo, la pintura y el trabajo en la tridimensión en cada una de las salas.

También dentro del segundo grupo de trabajos que reúne los aportes elaborados por especialistas con reconocida trayectoria y experiencia en el

67. P. Berdichevsky, *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

campo de la educación plástica de los menores de tres años resulta de interés el texto que Laura Bianchi escribe en el libro *Itinerarios didácticos para sala de tres. Propuestas educativas para niños de tres años* junto con Fabricio Origlio, Elena Santa Cruz y Jorge Ullúa.<sup>68</sup>

En el capítulo 5 la autora reflexiona acerca del juego diciendo que “el juego viabiliza la expresión como forma y como contenido” (2005: 53). De las características del juego en estas edades presta especial atención a la repetición, analizando la misma desde la mirada de diferentes autores.

Desde el juego y la repetición la autora aborda las características de la producción plástica en estas edades:

En esa reiteración incansable, donde nunca vuelve a ser lo mismo, el niño de tres años también garabatea, dibuja, deja sus huellas en hojas o en un trozo de masa que le permiten expresarse en ese juego. Así no quedará espacio donde él no intente graficar, pintar o modelar, si tiene acceso a materiales que se lo permitan y favorezcan, o sobre superficies no convencionales que hagan visible su huella con los dedos o las manos. (Origlio, Santa Cruz y Ullúa, 2005: 54)

Destaca especialmente el camino expresivo que empieza a recorrer el niño diciendo:

De sus trazos, manchas o formas plasmadas con distintos materiales emerge su mundo interior: sensaciones, emociones, ideas... que se tornan visibles y le devuelven la marca de su gesto. Así la reiteración con sutiles diferencias, en la infinidad de dibujos y modelados que el niño realiza, le permiten ser testigo de sus propios logros. Los mismos están más centrados en la acción y en el placer por el movimiento, que en la relación con el mundo visible, como particularidad de la estructura de pensamiento que caracteriza a esta edad. (Origlio, Santa Cruz y Ullúa, 2005: 54)

La autora realiza luego una caracterización del dibujo y las posibilidades de representación en estas edades, para concluir reflexionando sobre el papel de los adultos cuando afirma:

Respetar las representaciones de los chicos acorde a su momento evolutivo, sin forzar interpretaciones o pretender adecuaciones a esquemas de dibujo adulto, favorecerá el entusiasmo natural por

68. F. Origlio, E. Santa Cruz y J. Ullúa, *Itinerarios didácticos para sala de tres. Propuestas educativas para niños de tres años*, Buenos Aires, Hola Chicos, 2005.

jugar y dibujar, pintar, modelar o construir una y mil veces su visión del mundo interior y exterior. (Origlio, Santa Cruz y Ullúa, 2005: 55)

De todos los trabajos expuestos anteriormente nos resulta central recuperar para nuestro trabajo investigativo las siguientes ideas:

En el caso de los trabajos que son resultados de investigaciones de carácter general nos resultan útiles las cinco formas de enseñar a los niños menores de tres provenientes del trabajo “Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal” (Violante-Soto, 2001) así como el concepto de diálogo lúdico que nos aporta el estudio “Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal. Un estudio de caso” (Soto, Vasta, Violante y Sarlé, 2002).

Con respecto a los trabajos que hacen foco en la enseñanza del lenguaje plástico visual en el trabajo *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción* (Marotta, Sena, Richter, Rebagliati, 2004) nos resulta de especial interés el reconocimiento de las dimensiones vinculadas a la enseñanza en el jardín maternal, entre las que aparece la *dimensión estética* vinculada al proceso perceptivo de los niños. Resulta un importante aporte el diagnóstico de las imágenes que se encuentran en los jardines maternos donde realizaron el trabajo de campo. También la caracterización del papel del docente vinculado al hacer y el mostrar como unidad inseparable y del papel del niño como contemplador y gozador de lo bello. Dentro de este aspecto rescatamos especialmente el valor otorgado a la apreciación de lo bello vinculado al ámbito de la naturaleza.

En el caso del estudio sistemático que realizan Cabanellas y Hoyuelos “Mensajes entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia” resultan interesantes los análisis realizados en relación con el dibujo y el trabajo con barro. En el caso del barro resulta especialmente significativo el concepto de *actuación* en tanto prioriza la mirada en el análisis los procesos de trabajo con el material.

En relación con los trabajos que son teorizaciones y aportes para la práctica realizadas por especialistas nos resultan centrales los aportes de Ema Brandt y Lucía Moreau de Linares (1999) en relación con la valoración de la acción de enseñar plástica en estas edades y las diferentes posibilidades de intervención docente que van más allá de lo verbal.

Resulta también de especial interés la idea de secuencia que va de la exploración sensible al uso expresivo de materiales y herramientas. De igual modo la importancia asignada a la percepción y observación de las imágenes y de todo el ambiente que rodea al niño.

En *Arte desde la cuna*, resulta de interés el aporte que Elvira Rodríguez de Pastorino (2003) realiza en el prólogo del libro con el concepto de *formatos lúdico-artísticos* y los aportes de Patricia Berdichevsky (2003) en cuanto a la organización del trabajo en torno a *Experiencias para favorecer la sensibilización a partir de la apreciación de imágenes visuales, Experiencias hacia la pintura y Experiencias en el espacio tridimensional*. Rescatamos también la idea de los autores del libro de repetir experiencias e integrar actividades comprometiendo la enseñanza de contenidos vinculados con dos o más disciplinas en un mismo juego.

En el caso de Patricia Berdichevsky (2009) nos detenemos especialmente en las reflexiones en torno a la idea de niño como espectador de las imágenes que los adultos ponen a su disposición, así como las vinculadas a una organización de las actividades respetuosa de las características y necesidades de los niños de jardín maternal, es decir un escenario *poco escolarizado, no homogeneizando lo heterogéneo* con “un docente con el material disponible, usándolo e invitando a los que lo desean a probar”.

De los aportes de Laura Bianchi (2005) cabe destacar especialmente los vínculos que establece con el juego y la actividad plástica así como la centralidad de la repetición en el juego del niño en estas edades.

## CAPÍTULO 3

### LOS “TIPOS” O MODALIDADES DE CONCEBIR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL EN LOS NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS

Los aportes de las diversas perspectivas teóricas expuestos en el capítulo anterior han contribuido a enriquecer la definición de los aspectos a indagar en las entrevistas y observaciones realizadas en las instituciones, al mismo tiempo que se entranan con los procesos de análisis que se exponen a continuación.

Presentamos en este capítulo los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación al intentar responder las preguntas vinculadas con las diferentes formas de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años y qué características asumen las propuestas de enseñanza que buscan favorecer y ampliar las experiencias estéticas infantiles.

Durante el proceso de análisis de los datos recogidos en las conversaciones, entrevistas, observaciones de actividades y de espacios realizadas a docentes y directivos de cinco jardines maternos que se proponen explícitamente profundizar, desarrollar, promover y abordar la educación estética en sus proyectos pedagógicos hemos construido diferentes categorizaciones acerca de cómo puede concebirse o comprenderse la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años:

#### **1. Primer análisis: la agenda clásica de la didáctica se nos impone por nuestra experiencia profesional**

En un primer análisis de los datos hemos propuesto la siguiente categorización de las dimensiones o aspectos que aparecen en las respuestas de los docentes y directivos entrevistados:<sup>1</sup>

1. En las entrevistas nos propusimos “Ir más bien desprovistos, con pocas preguntas (las dos grandes preguntas de la investigación): ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje plástico-visual, dejando así abierta la respuesta al universo del otro. Cuidando de no

Categoría construida en el análisis del material empírico	Propiedades de las categorías construidas en el análisis del material empírico
Los niños y el aprendizaje estético: qué se proponen que les pase a los niños	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Armonizar al niño “Del arte que se armonice el niño en lo estético. Todo lo que es herramienta es pretexto para el contenido o foco principal. La habilidad lo que me permite es expresarme, equilibrarme emocionalmente...” (entrevista a directivo jardín maternal privado)</li> <li>• Apertura al entorno cultural “...que el niño conozca mucho más, que conozca a los otros y abrirle el entorno cultural. Por eso los cuadros, las fotos, por ejemplo vamos al teatro...” (Entrevista a directivo jardín maternal privado)</li> </ul>
El docente como enseñante del lenguaje plástico-visual. La formación docente, condiciones de los adultos para enseñar arte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia asignada al registro de experiencias “Fue en 2005 [...] eso no quedó registrado [...] y fue un trabajo excelente que hizo con Juanito Laguna con los distintos cuadros” (Entrevista a directivo jardín maternal privado)</li> <li>• Importancia asignada a la formación artística del adulto “Lo que me hizo el clic [...] fue cuando hice el posgrado del IVA (Instituto Vocacional de Arte). Yo tuve a Patricia Stokoe en expresión corporal, a Adelaida Magnani...” (Entrevista a directivo jardín maternal público)</li> </ul>
Qué enseñan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A percibir “Se va trabajando con la observación directa [...] la observación de la naturaleza” (Entrevista a directivo jardín maternal privado)</li> <li>• A explorar “La verdad es que no pretendemos que hagan un dibujo o un monigote, ni que hagan nada. Que exploren, que estén en contacto, que vean, que disfruten dentro de lo que ellos quieren disfrutar y los que no quieren no se los obliga” (Entrevista a maestra de deambuladores jardín maternal público)</li> </ul>

condicionar desde nuestros saberes los pensamientos de los otros. En nuestro proyecto procuramos (para poder abordar la complejidad de los procesos educativos de los niños pequeños) no dissociar las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos: “La interpretación –integrada al proceso analítico, por lo que hablamos de «análisis interpretativo» (E. Rockwell; 1987)– se la considera en un doble sentido. Por un lado, significa la búsqueda de los nexos conceptuales con que se va construyendo el objeto de estudio en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares. “Entender”, como diría Clifford Geertz (1987) el sentido de los “conocimientos locales” o “el mundo conceptual en el que viven los sujetos” (Achili, 2001: 27).

Cómo enseñan, con qué	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciando el material “Se empieza con dátilo con ténpera, con ténpera mezclada con otras cosas, con detergente, con plastícola [...] se les da tiza rallada con agua, polenta coloreada [...] diferentes colores y texturas. Esa es la parte de la exploración, luego le vamos agregando materiales” (Entrevista a maestra de deambuladores jardín maternal público)</li> <li>• Ofertas limitadas para enriquecer el descubrimiento de posibilidades “Acá en general trabajamos con dos (colores) primarios [...] y después los mezclamos. Los secundarios que ellos los vayan logrando [...] se trabaja con todo este tema de la transformación, cómo se llega al otro color” (Entrevista a maestra, sala de dos, jardín maternal privado)</li> </ul>
Polémica “enseñar-dejar hacer” “con método- sin método”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se enseña, se posibilita el descubrimiento y la apropiación del conocimiento “En realidad digamos, a mi me parece que no es que se les enseña a trabajar en plástica acá [...] Es presentar el material y a partir de ese material que ellos investiguen” (Entrevista a maestra de sala de dos años jardín maternal privado)</li> <li>• Sin consigna “Lo primero es la masa [...] solamente el material no hay otra consigna más que la exploración del material” (Entrevista a maestra de sala de dos años jardín maternal privado)</li> </ul>
Diseño del espacio-ambiente-escenario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se privilegia lo artesanal-natural “Empezamos con la idea de dar una temática natural, ecológica en la sala con objetos de la naturaleza... para generar un clima mas rústico” (Entrevista a maestra de lactario jardín maternal público)</li> <li>• Con imágenes a la altura de los chicos “Los pegamos estando ellos presentes. Nosotras solo las pegamos. Quedó. A ver que pasaba. Estaban a la altura de ellos” (Entrevista a maestra de deambuladores- jardín maternal público)</li> </ul>
Criterios de selección de materiales y herramientas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se utilizan determinados materiales y herramientas por seguridad “Pero vimos las primeras aproximaciones. Que pasaba si se pone el material en la boca, si al acercarle una esponja se la quieren comer o no. Porque si hay alguien o la mayoría del grupo se pone la esponja en la boca y troza los pedazos de goma espuma, no se lo podemos ofrecer” (Entrevista a maestra sala lactario jardín maternal público)</li> </ul>

Lo institucional: criterios para favorecer...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia asignada al trabajo con las familias  <i>“Y empezaron a trabajar con los papás [...] ¿Qué pasa en un proyecto en un jardín maternal donde uno a veces se plantea que el proyecto se lleva a cabo con lo que uno trabaja únicamente con los chicos? [...] El permitirle que sea el papá el que tenga contacto con el contenido ya que suponemos que a su vez va a ser transmisor a su hijo en el futuro”</i> (Entrevista a directivo jardín maternal público)</li> </ul>
Fundamentos. Cómo conciben o definen: arte, estética, educación y arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruptura con la estética escolar del nivel inicial  <i>“los acercás estéticamente a algo distinto a la revista o el libro con el estereotipo... fueron desapareciendo los estereotipos [...] de las carteleros o de la ambientación de la sala”</i> (Entrevista a directivo jardín maternal público)</li> <li>• Lo estético como valor: en los objetos y en el espacio que rodea al niño  <i>“Tenemos incluso una obra de Miró que está dibujada y está en el banco para que los nenes entren a la obra y los nenes jueguen ahí dentro”</i> (Entrevista a maestra sala deambuladores, jardín maternal público)</li> </ul>

Al leer estas categorías nos resultan poco significativas en tanto refieren a la “agenda clásica de la didáctica” (Litwin, 1996). Es decir se reúnen los aportes analizando los modos de enseñar, los contenidos, los objetivos. Nos resultaban nominaciones generales que no agregan aportes específicos que es lo que buscamos en esta investigación. A partir de este reconocimiento nos propusimos buscar lo peculiar, lo que aparece por sí solo sin forzarlo a incluirlo en categorías prefijadas no por pensarlas con anticipación pero si porque se nos imponen como consecuencia de nuestra experiencia profesional.

## 2. Segundo análisis: hacia el reconocimiento de lo peculiar

A partir de la lectura de todas las dimensiones incluidas en cada una de las categorizaciones anteriores, reconocimos de interés para nuestro trabajo focalizar en tres cuestiones centrales que aparecen en los “haceres” observados y especialmente en los “decires” de los entrevistados, a saber:

1. Cómo conciben o definen arte, estética y relaciones entre educación y arte.
2. Lo peculiar de la propuesta comentada. Los ejes del método.
3. Qué se proponen que les pase a los niños.

Con relación a la primera cuestión: cómo conciben o definen arte, estética y las relaciones entre educación y arte, se presentan cuestiones que van siendo nudos teórico-problematizadores de nuestro objeto de estudio ya que las similitudes y contradicciones entre los mismos entrevistados abren a preguntas fecundas para delimitar y comprender nuestro objeto de estudio. Señalamos los interrogantes que se abren a partir de las respuestas de los entrevistados, estos son: ¿Cómo definen enseñar arte? ¿Cómo definen lo estético? ¿Se enseña arte? ¿Para qué enseñar arte? ¿Quién debe enseñar arte? ¿Qué se enseña del lenguaje plástico-visual? ¿Qué aspectos filosóficos sustentan la propuesta? ¿Cuáles son los fines de la enseñanza artística?

En relación con la segunda cuestión: Lo peculiar de la propuesta. Los ejes del método, los interrogantes que surgen son: ¿Qué se les propone hacer a los niños? ¿Con qué propósitos se enseña? ¿Qué principios guían la labor didáctica?

En relación con la tercera cuestión: ¿Qué se proponen que les pase a los niños?, nos preguntamos: ¿Se puede enseñar, promover, hacer que suceda una experiencia estética o es del orden de lo subjetivo? ¿Se puede promover el desarrollo artístico-expresivo del niño? ¿Esto es enseñar?

Además de considerar importante focalizar en las tres categorías mencionadas, en simultáneo con el análisis de los datos se han consultado diversos autores-bibliografías que nos permitieron ampliar los referentes teóricos de los que partimos. Trabajamos, entre otros, con algunos conceptos que Silvia Español (2005) desarrolla sobre la ontogénesis de la experiencia estética en el niño pequeño. También recurrimos a Gadamer (2005), quien analiza los fundamentos antropológicos sobre los que descansa el fenómeno de la experiencia estética presentando tres conceptos claves: el juego, el símbolo y la fiesta. Recuperamos cómo el lugar de la experiencia cultural se construye en la “zona indómita” (Graciela Montes) en el espacio que se abre en los objetos transicionales, es allí donde se instala la experiencia cultural (Winnicott, 1985). Estos aportes, entre otros, nos permitieron profundizar en la comprensión y reconocimiento de la centralidad de la experiencia estética como concepto clave para abordar la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos en los niños pequeños.

¿Cómo llegamos a la necesidad de considerar especialmente el concepto de experiencia estética?

Al inicio de la investigación, los jardines elegidos para realizar el trabajo de campo respondían al criterio de selección que proponía trabajar con instituciones diversas pero que tuvieran en común una propuesta didáctica en la que intencionalmente se trabaja la educación artística de un modo especialmente cuidado y planificado por considerarla central para los niños desde edades tempranas.

A los docentes y directivos de estas instituciones les preguntamos: ¿cómo abordan la enseñanza del lenguaje plástico-visual en su sala y qué se proponen enseñar? ¿Con qué propósito?

Al realizar el primer análisis de las respuestas e incluir en nuestro marco teórico las conceptualizaciones mencionadas consideramos que la categoría central que permitirá organizar e hilvanar las demás es la referida a “cómo conciben...” la educación artística, en nuestro caso particular la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los más chiquitos. Cambiamos la pregunta central de nuestra investigación: de preguntarnos ¿Qué y cómo enseñan del lenguaje plástico-visual a los niños menores de tres años?, pasamos a preguntarnos: ¿cómo conciben la enseñanza del lenguaje plástico visual? ¿Cómo definen experiencia estética? o ¿cómo hacen referencia a esta conceptualización, a esta vivencia tan peculiar? Ya que nos dimos cuenta que el foco a develar era la transmisión de la conmoción sensible del sujeto ante la obra de arte, a los descubrimientos sensibles en las producciones y percepciones, esto que nos hace “detenernos”, generar diálogos triádicos, llenar una frontera que nos humaniza.

Este diálogo que se fue gestando en la trama de la investigación recuperando voces del campo y voces de los teóricos, junto a nuestras voces fue tejiendo una nueva manera de ver y concebir al campo. Nos llevó a la construcción de una categorización de mayor nivel de abstracción y centrada en el reconocimiento de las diversas formas (“tipos”) en que se puede concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los más chiquitos que la exponemos en un tercer análisis.

### **3. Tercer análisis: los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años**

Ante el nuevo interrogante ¿cómo conciben la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años?, encontramos siete modos de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual a los niños de cero a tres años, a saber:

- La enseñanza del lenguaje plástico-visual se concibe como una experiencia que se propone:
  1. Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar...

2. Enseñar técnicas que implican habilidades motrices: pegar, utilizar herramientas, etc. Mostrar procedimiento.
3. Enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual desde la acción, la experiencia.
4. Construir un ambiente estético. Espacios que respondan a principios de equilibrio y armonización formando parte de la oferta para la experiencia estética del niño. Ofreciendo escenarios como la naturaleza para mirar. Ofreciendo escenarios donde los productos de los niños formen parte central.
5. La interacción entre adulto y niño y entre niño y niño.
6. Compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza, al hacer aparecer una forma, una imagen, al explorar.
7. Ofrecer actividad plástica para... enseñar otra cosa...

Las categorías 1, 2 y 3 conciben la enseñanza del lenguaje plástico-visual *centrándose en los contenidos*, refieren a diferentes dimensiones de qué enseñar.

Las categorías 5, 6 y 7 ponen énfasis *en las formas de enseñar*, en el cómo, a través de promover la interacción social, construir escenarios y compartir emociones.

La categoría 7 apela a la concepción de reconocer a la educación artística como un *camino que permite lograr otros objetivos*, un medio para..., un recurso para... por ejemplo: “para enseñar el valor del trabajo”, “de lo artesanal”, “para aprender a respetar límites”, “para ser más humanos”.

En las categorías 1 y 2 se reconoce un centramiento *en el eje de la producción*. En la categoría 4, construir un ambiente estético, se incluyen obras de artistas, producciones de los niños, la naturaleza *para apreciar y contemplar*, el espacio de la sala y de la institución como oportunidad para presentar una imagen compositivamente lograda que reúna los elementos del lenguaje plástico-visual (el color, las formas, las texturas) respondiendo a una propuesta que *promueva el desarrollo de la sensibilidad estética*.

La dimensión socioafectiva comprometida en las experiencias estéticas resulta “clave” dado que se constituye en uno de los modos de concebir la enseñanza, (vinculada con las categorías 5 y 6) centrada en promover en el niño “el equilibrio emocional”, “la apertura al entorno cultural”, “la armonización”.

En relación con la categoría 7, ofrecer actividad plástica para... promover otros aprendizajes, no solamente los vinculados con la plástica, recuperamos las afirmaciones de los docentes y directivos entrevistados que revalorizan con fuerza esta posición.

También diferenciamos y categorizamos aquello que se proponen que les suceda a los niños. En este sentido nos preguntamos ¿Cómo conciben la experiencia estética?

La experiencia estética la conciben como:

1. Exploración de materiales.
2. Experiencia “humanizante” vinculada con la dimensión emocional.
3. Experiencia filosófica atendiendo a la dimensión espiritual.

En una primera lectura entendemos que la forma de concebir la experiencia estética como la exploración de materiales representa una visión reduccionista de un fenómeno cultural complejo. Si bien es condición necesaria (la exploración de materiales y herramientas) no es suficiente para hacer de ello una experiencia estético-sensible.

La segunda forma vinculada con la dimensión emocional la reconocemos como la más potente para desarrollar y profundizar en los futuros análisis dado que lo más importante de las experiencias estéticas es que conectan al niño, al sujeto, sensiblemente con “lo humano”, en este sentido resultan “humanizantes”. Les permite a los niños y adultos “detenerse”, “conmoverse”, “entrar en un tiempo comunitario” que no es el tiempo de lo cotidiano, relacionarse con la obra y “rellenarla”, no como un objeto más sino como objeto sensible que humaniza y nos emociona. Algunas de estas reflexiones se retomarán en las conclusiones.

La tercera forma refiere a posiciones filosóficas diversas que atienden a las múltiples maneras de sostener una concepción de hombre y de mundo. Creemos que es interesante ser inclusivos y respetar las diversas líneas o tradiciones teóricas.

La categorización que refiere a “cómo se concibe la experiencia estética” centrada en la experiencia del sujeto que aprende la dejamos planteada pero nos proponemos desarrollarla en el próximo proyecto de investigación dado que hace referencia a cómo se dan los procesos de “alfabetización estético-cultural” y la apropiación sensible de los objetos culturales a través de los cuales los niños comienzan a apropiarse de los lenguajes estéticos de su cultura.

En relación con los diferentes “tipos” o modos de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual consideramos que resultaría interesante asignar a cada una de estas modalidades las subcategorías referidas a “Qué se proponen que le pase al niño”, “Qué se enseña”, “Qué dicen respecto del diseño del espacio/ambiente/escenario/criterio de selección de materiales”, “Cómo enseñan, lo peculiar del método”. Éstas son algunas categorías potentes tomadas del primer y del segundo análisis que se consideran pertinentes para

caracterizar cada uno de los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza. Esto lo desarrollamos en el cuarto análisis.

#### 4. Cuarto análisis: hacia la caracterización de los “tipos” o modalidades de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años

En este análisis nos proponemos cruzar las categorías del primero y segundo análisis con los “tipos” propuestos en el tercer análisis del siguiente modo:

Tipos o modos de Enseñar	Categorías del 1° y 2° análisis	Qué se propone que les pase a los niños	Qué se enseña	Qué dicen respecto del diseño del espacio/ambiente/escenario/criterio de selección de materiales	Cómo enseñan, lo peculiar del método
1) Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar.					
2) Enseñar técnicas que implican habilidades motrices					
3) Enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual					
4) Construir un Ambiente estético					
5) Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño					
6) Compartir emociones frente a experiencias estéticas					
7) Ofrecer actividad plástica como recurso para... enseñar otra cosa					

Nos proponemos iniciar el camino hacia la caracterización de los “tipos” o Modalidades de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años,<sup>2</sup> para lo cual recuperamos, como se esquematizó en el cuadro anterior, las notas características de las categorías de los análisis anteriores, los cuales nos brindan elementos muy interesantes para describir al interior de cada tipo o modalidad cómo se define aquello que se pretende provocar en los niños, lo que intencionalmente se quiere enseñar, los modos de lograrlo, a lo que denominamos método (tal como lo plantean algunos de los entrevistados) y el diseño del espacio-ambiente dado que ha sido una dimensión reconocida por todos los educadores entrevistados que nos han explicado sus propuestas durante el trabajo de campo. Todas estas consideraciones amplían y enriquecen las posibles caracterizaciones de los tipos mencionados.

En relación con la modalidad tipo 1, ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar, dicen los entrevistados: “Una “suerte” de ofrecerles desde más chicos...”, “adelantarles la experiencia de pintar, dibujar...”. Observamos que el acento está puesto principalmente en las acciones exploratorias. Se propone ofrecer material para que el niño explore y perciba mientras acciona con él. Lo mismo respecto de las herramientas. Por esta razón se explicita que lo que se busca principalmente es el aprendizaje transitado por tiempos y modos individuales. Se plantea con fuerza el respeto por el proceso individual.

Algunos entrevistados señalan la actividad exploratoria como el momento inicial antes de “hacer plástica” o bien otros, en forma más radical, expresan que cuando los niños exploran las propiedades de los materiales “no se está enseñando a trabajar en plástica, sólo se ofrece el material para explorar”. De esto se desprende que los contenidos a enseñar lo constituyan las acciones de percibir, explorar, descubrir tanto las propiedades de los materiales como las posibilidades de las diferentes herramientas y los procedimientos como trozar, pegar, usar tinta, pintar.

En algunos casos no se reconoce, desde nuestro punto de vista, la trama compleja que integra en lo se denomina “hacer plástica” los momentos de exploración, producción y apreciación como partes constitutivas de un todo, un hacer en el que estos modos de hacer específicos se destacan sólo por momentos. Durante toda la exploración se hace presente la percepción y apreciación de lo que va apareciendo, y al mismo tiempo que se explora pueden darse

2. En el Jardín Maternal Nro 6 DE 19 del GCBA y el Jardín El Árbol de los Milagros se observaron espacios donde se trabaja con bebés, niños de 1 año y niños de 2 años. En el jardín Babar y Jardín de Infancia Mitre se observó y entrevistó especialmente a docentes de las salas de niños de 1 año. En La Escuelita, espacios institucionales y docentes que trabajan con niños de 2 años.

momentos de detenimiento donde se hace más presente la intencionalidad en acto del niño que contempla su producción muchas veces sólo por un momento. Especialmente en estas edades consideramos que los niños pasan de uno a otro hacer exploratorio, apreciativo, productivo, en un vaivén continuo y placentero si se ofrecen el clima y las condiciones para que esto suceda.

En relación con el diseño del ambiente y el criterio de selección de materiales a ofrecer se reitera la integración de los sentidos puestos al servicio de la exploración (visual, táctil, sonora y de movimientos) por parte del niño y también la oferta variada de materiales diversos, con propiedades también diversas, lo que explica con claridad cómo esto amplía el mundo de lo que se presenta para ser percibido, explorado, para descubrir. Descubrir en la interacción con los materiales y herramientas el conjunto de posibilidades expresivas que ofrecen, que tienen, que se pueden reconocer.

También se propone que el maestro arme escenarios: “el maestro arma escenarios para pintar”, “se ofrece una mesa de trabajo de plástica en simultáneo con otros rincones”.

El método, la forma de abordar la enseñanza, se caracteriza por organizar esta oferta variadísima de materiales y herramientas para la exploración a través de graduación.

En relación a cómo enseñar, la clave está en la construcción de secuencias. Secuenciar la enseñanza sobre la base de la repetición y la gradualidad. Con otras palabras, Eisner (1972) propone los conceptos de continuidad y secuencia que atienden a la misma idea. En la continuidad se reconoce el valor de la repetición y en la secuencia la necesaria inclusión de elementos nuevos a incluir para enriquecer los aprendizajes artístico-expresivos.

Se propone un orden en relación a qué ofrecer y cuándo, cuántas veces repetir lo mismo para dar tiempo a los niños a que en sus personales modos se aproximen y descubran qué ofrecen materiales y herramientas.

Para armar una secuencia de enseñanza, un orden en lo que se va a ofrecer, se privilegian la repetición y la gradualidad “de pocos a muchos colores”, “de una técnica por vez y repetirla”. Esto implica ofrecer materiales restringidos señalando la importancia de no caer en la hiperestimulación. Resulta importante explicitar que estas propuestas las sostienen educadores representantes de la educación por el arte, es decir son propuestas características de algunos de los entrevistados pero las recuperamos por considerar central la preocupación por analizar “métodos”, formas de enseñar, dado que es el problema principal sobre el que intentamos avanzar en nuestras teorizaciones.

El rol del educador está centrado en acompañar el descubrimiento, el explorar “libremente” (nosotros entrecorrimos el libremente dado que todo lo que se le ofrece para explorar está planificado, secuenciado, graduado).

Entonces se propone un método donde los criterios para armar las secuencias (el orden en el que se presentan las diferentes propuestas de actividades) responde a los criterios de repetición y gradualidad, por ejemplo: *“Exploración de materiales en primer lugar, luego introducción de herramientas”, “En las secuencias se propone una gradación de técnicas y dentro de las técnicas, graduar los diversos materiales”, “No le damos todo junto”, “Ofrecemos materiales restringidos”, “Estímulos acotados [...] para evitar experiencias frustrantes”, “Evitamos la sobreestimulación”, “Se presentan pocos colores”, “Se ofrece siempre el mismo material para explorar”, “Se valora la repetición”, “Pocos materiales con pocas variantes”, “Ofertas limitadas para enriquecer el descubrimiento de posibilidades”, “Acompañar el descubrimiento como metodología”*. Se propone una metodología centrada en *“enseñar acompañando el descubrimiento del niño”*, armando secuencias que respondan a los criterios de gradualidad y repetición.

En otro de los entrevistados aparece, como contrapartida de lo expresado, una forma de enseñanza centrada en la “mostración” del docente haciendo y luego dejar los materiales para que el niño explore según sus tiempos. En este caso el papel de la imitación como forma privilegiada de aprender es reconocida y valorada. En particular esta propuesta responde a algunos de los principios de Rudolf Steiner (1923) cuando explica las características de los modos de aprender de los niños en sus primeros años donde la imitación ocupa un lugar central.

La secuenciación como método de enseñanza se propone en varios de los entrevistados pero siguiendo diferentes criterios: según edades, según estaciones del año, ciclos; también según materiales.

Se hace presente una mención a la forma de enseñar referida al tiempo *“dar tiempo para que los chicos hagan [...] dar tiempo a la actividad más allá de que los niños entren y salgan de la misma [...] repetición de la actividad aunque no sea convocante la primera vez”*. Se propone el respeto por los tiempos personales de exploración de cada niño. Esta concepción del tiempo reconoce, al decir de Gadamer (2008), la peculiaridad del tiempo del “juego artístico” del “tiempo de fiesta”, del tiempo personal, del vaivén característico del juego y del arte que no persigue otro fin que no sea el placer por participar del juego mismo. Se ofrece la situación y resulta previsible que el niño entre y salga, que no se interese todo el tiempo hasta el momento en que siguiendo y respetando su propio tiempo, logre conectarse con el hacer exploratorio, artístico, expresivo. De algún modo coincide con lo que Malaguzzi plantea en términos de “pedagogía de la escucha”, respetar los tiempos de los niños para que su participación y desarrollo resulten genuinos.

En los dos primeros tipos o modalidades de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños, el proceso de aprendizaje que se intenta promover se caracteriza por el respeto por el tiempo individual dado que ambos modos están centrados en la exploración y descubrimiento. En el primer caso sobre las propiedades de los materiales y herramientas y en el segundo sobre la adquisición de las habilidades motrices comprometidas en la ejecución de las diferentes técnicas.

Adentrándonos ya en el segundo tipo, enseñar técnicas que implican habilidades motrices: pegar, utilizar la tijera, entre otras, los contenidos que se proponen para enseñar se refieren especialmente a procedimientos básicos: *“trozar, pegar, usar tinta, pintar, es decir distintas acciones vinculadas con el uso de los materiales plásticos”*. A diferencia de lo que se enseña en la modalidad tipo 1) (a explorar, descubrir, percibir), en este caso se propone la enseñanza de procedimientos que están definidos culturalmente, por ejemplo *“se enseña a pegar mostrando el procedimiento de pegado”*. Esto último se complementa con contenidos compartidos con la modalidad 1) dado que se propone enseñar *“a probar”, “a descubrir posibilidades de los diferentes procedimientos”*, lo que cambia es sobre qué se explora o se descubre. Mientras en la modalidad 1) se propone descubrir las posibilidades de los diferentes materiales y herramientas, en la modalidad 2) se enseñan los procedimientos y técnicas posibles a desarrollar con esos materiales y herramientas de un modo socialmente establecido contribuyendo a enriquecer el repertorio de posibilidades disponibles para que el niño se inicie al mismo tiempo en experiencias de expresión y producción.

En relación con la centralidad puesta en el aprendizaje de las técnicas se señala la importancia del desarrollo de la motricidad fina y de las habilidades comprometidas en los diferentes procedimientos.

En relación con el diseño del espacio y ambiente, al igual que en la categoría 1) se proponen ambientes dispuestos para promover la exploración.

Las formas de enseñar, el método que se propone en esta modalidad 2) es el mismo que en la primera: secuenciar la enseñanza centrándose en la repetición y gradualidad y en un segundo grupo de entrevistados la propuesta centrada en la “mostración” del adulto que hace frente al niño como modelo y luego dejar explorar. Entendemos que Eisner (1972) al plantear que además de mantener la propuesta de favorecer la libre exploración y expresión se enseñan las técnicas, los procedimientos y las habilidades confirmaría lo propuesto en esta segunda modalidad de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual.

En relación con la tercera modalidad, enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual, se observa que son pocos los entrevistados que hacen

referencia a que esto es lo que se enseña a los niños pequeños. Algunos expresan que se enseña a “descubrir otros conocimientos, color, forma, contrastes, etc.” y afirman al mismo tiempo que “el color, el espacio, línea, punto, signos, elementos del lenguaje plástico-visual se adquieren a través de la experiencia estética”. El adulto ayuda a descubrir estos elementos. En este caso el método, la enseñanza, el conjunto de acciones intencionalmente planificadas para que suceda lo explicado consiste en que los criterios para seleccionar materiales se basen en la vinculación de éstos con los diferentes aspectos del lenguaje plástico-visual que se quieran enseñar. El método para enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual implica: “selección de distintos materiales vinculados con los distintos aspectos del lenguaje plástico que se quieren enseñar (formas, líneas, color, contrastes)”.

Una de las modalidades en la que han coincidido todos los entrevistados en considerarla una de las privilegiadas para los niños pequeños es la 4), construir un ambiente estético. Dicen: “Construir un ambiente estético donde los principios de equilibrio estén presentes, formen parte de la experiencia estética del niño, ofreciendo escenarios de la naturaleza para mirar, ofreciendo escenarios donde los productos de los niños formen parte de lo que se dispone para ser contemplado”.

Con relación a lo que se enseña a través de esta modalidad se destaca el enseñar a “desarrollar el gusto estético” y también se propone enseñar “a percibir la naturaleza, las imágenes, las producciones de los niños, de los artistas”.

El método propuesto consiste en construir ambientes y escenarios. Se diferencian dos tipos de propuestas: 1) el diseño y planificación del espacio físico más vinculado con la arquitectura y decoración de los ambientes, 2) el diseño de escenarios específicos para proponer actividades de exploración-producción o actividades de apreciación-contemplación.

En relación con la presentación a los niños de un ambiente físico estético, diseñado intencionalmente según criterios estéticos, se proponen: “ambientes cálidos”, “preparados para la armonización de los niños”, “acogedor”, “que invite a jugar”, “en el que se vea de todos lados”, “con paredes blancas y colores en los objetos”, “un ambiente físico estéticamente cuidado”. También señalan que la escuela ha de ser un ambiente semejante a una casa, que replique las características de un ambiente familiar. Otros entrevistados proponen en la misma línea el diseño intencional del ambiente según criterios estéticos: “Con imágenes a la altura de los chicos (reproducciones de artistas, fotografías de historietas, de revistas)” [...] “con objetos estéticos al alcance del niño realizados con materiales naturales” [...] “con objetos inspirados en la obra de algún artista en particular”.

El papel que se le otorga al docente es importantísimo en tanto productor de materiales y ambientes con criterios estéticos para ofrecer a los niños, “el docente como actor que selecciona imágenes”. Algunos recuperan la idea de que el docente cuente, como adulto, con formación artística. Se propone “enseñar en ruptura con la estética escolar tradicional del nivel inicial” [...] “una estética diferente sin estereotipos, sin elementos de la estética infantil de mercado”.

Tomando la segunda propuesta referida al diseño de escenarios específicos para proponer actividades de exploración-producción o actividades de apreciación-contemplación los entrevistados señalan cuestiones interesantes: proponen para la selección y el trabajo de imágenes “que sean escenas cotidianas o de situaciones cercanas a los niños, que sean figurativas”. Aclaran la importancia de considerar la “valorización del trabajo con artistas plásticos [...] la inclusión de reproducciones de pintores [...] de contemplar la rotación de imágenes” [...]. En relación con este aspecto proponen favorecer el contacto con el arte presente en el entorno social. Éstas son formas de proponer enseñar armando escenarios para apreciar. También “el maestro arma escenarios para pintar”. Un ejemplo de secuencia que vincula los distintos tipos de escenarios y el rol del docente se explica cuando afirman: “El maestro arma el escenario para pintar [...] primero se propone a los niños presenciar el acto de pintar del adulto, luego se exponen obras de artistas, imágenes, materiales para apreciar según la estación [...] luego se deja todo a disposición para que el niño explore y produzca”.

También se propone como otra forma de enseñar acompañar con la palabra, en especial en las experiencias de apreciación cuando reconocen la posibilidad de “hablar en el momento de mostrar una imagen” o bien “poner imágenes y no decir nada, se dice solamente cuando se acerca algún niño con interés”.

Sintetizando, se reconoce la importancia del diseño intencional del ambiente según criterios estéticos, de la creación de espacios lúdicos estéticos, de ofrecer objetos artísticos para el juego y la utilización de obras de artistas para hacer otros “objetos artísticos”.

Analizando las modalidades de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual según los tipos 5 y 6: 5) Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño; 6) Compartir emociones frente a experiencias estéticas, encontramos que los contenidos a enseñar específicos de estas modalidades están expresados en la posibilidad de enseñar “a estar con otros y respetarlos” y especialmente a lograr que el niño disfrute de la experiencia estética en tanto el adulto lo hace partícipe del goce por lo bello, por lo estético, valorando las producciones de los otros (pares y artistas) como las producciones propias,

lo que genera un sentimiento de “*sentirse valorados en sus producciones*” y reconocidos por la “*relevancia que adquieren para los otros sus producciones*”. Estos contenidos a enseñar se suman a los reconocidos en las modalidades anteriores que en estas también aparecen.

La forma de concebir la enseñanza centrada en la interacción entre adulto y niño y entre niños entre sí privilegia los modos de relacionarse que tejen la trama que compromete lo afectivo-social implicado en la experiencia estética. Así los entrevistados señalan la importancia de enseñar “*ofreciendo clima de respeto [...] sin interferir, acompañar, favorecer la interacción entre pares*”.

Desde otra perspectiva la interacción entre adulto y niño permite la enseñanza de los modos de actuar propios del hacer artístico-expresivo. En relación con lo dicho los entrevistados proponen “*enseñar haciendo frente al niño, junto al niño*”, “*el docente primero debe mostrarse como modelo y luego dejar explorar*”, “*la maestra hace para que los chicos imiten*” [...] “*la maestra hace para el niño*” [...] “*el maestro pinta para los niños por el gusto de pintar*”.

También se señala la importancia de “*enseñar desde la implicación personal y el disfrute del docente con la experiencia estética*”. Esta última afirmación nos lleva a profundizar en la categoría 6), compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza, al hacer aparecer una forma, una imagen, al explorar.

Esta modalidad de concebir la enseñanza es un modo particular que se incluye en la 5) Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño, dado que pone foco en una dimensión particular de la interacción entre el adulto y el niño cuando se refiere a los sentimientos y emociones que se vivencian al transitar juntos y participar de experiencias estéticas. Por esta razón lo que se proponen enseñar se vincula especialmente con la posibilidad de disfrutar, favoreciendo el desarrollo del “gusto estético”. Esta propuesta o tipo de concebir la enseñanza se reconoce en las siguientes afirmaciones de los entrevistados: “*el maestro pinta para los niños y por el gusto de pintar*” [...] “*es importante el desarrollo del gusto estético desde bebés*” [...] “*los adultos aprecian junto con los niños y disfrutaban al hacerlo*”.

Algunos de los entrevistados señalan que los adultos artistas están en mejores condiciones que los docentes de enseñar los lenguajes artístico-expresivos, del mismo modo que Malaguzzi propone la figura del atelierista (artista) acompañando al docente. El proponer docentes artistas supone que un artista ha transitado por experiencias de goce estético y tiene entonces la posibilidad de compartirlo con los niños. Creemos que esta capacidad de disfrutar es inherente al ser humano y se vincula fuertemente con las experiencias vividas que no necesariamente pasan por contar con una formación

profesional centrada en lo artístico. Entendemos que se vincula con el desarrollo de una sensibilidad particular sobre la que resulta difícil definir cuales son los factores que la hacen posible como parte constitutiva de la condición humana.

Por último, en relación con la séptima modalidad o tipo de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual: 7) ofrecer actividad plástica como recurso para... enseñar otra cosa, se hacen presentes contenidos a enseñar tales como “*enseñar a respetar límites*” [...] “*a ser autónomos*” [...] “*a comprender el valor del trabajo, de lo artesanal*” [...] “*a trabajar con otros*” [...] “*a desarrollar la coordinación óculo-manual y la motricidad fina*”, entre otros. Esta propuesta desde la perspectiva de Eisner representaría una visión contextualista de la inclusión del arte en la propuesta pedagógica. ¿Es necesario proponer actividades o experiencias estéticas para enseñar los contenidos que se expresan en el párrafo anterior? ¿es un modo de banalizar o desvalorizar la importancia que conlleva el participar de una experiencia estética por la posibilidad de vivenciar la entrada al mundo simbólico y disfrutarlo? Este planteo se retomará en otros apartados con mayor profundidad.

A continuación señalaremos algunos resultados que aparecen en este cuarto análisis al vincular las diferentes dimensiones que se han tomado en cada uno de los tipos ya analizados.

Es interesante señalar que observamos que los contenidos que se enseñan y las formas de enseñar resultan las mismas en el tipo 1, 2 y 3. O sea, lo que se enseña y las formas de enseñar coinciden, ya que se enseñan *prácticas, quehaceres, acciones, experiencias* en edades tempranas, por ello aquello que se enseña es a la vez la forma de enseñarlo.

Ofrecer materiales para explorar y descubrir las posibilidades que ofrecen, así como descubrir y conocer las diferentes técnicas y uso de herramientas, se enseñan dando la oportunidad de explorar, de probar, de observar cómo se comportan los diversos materiales, cómo se usan y qué resultados producen las distintas herramientas y técnicas. En este sentido podemos afirmar que estos tipos o modos de concebir la Enseñanza están centrados en el descubrimiento de propiedades de los materiales, de modos de utilizar las herramientas.

Los contenidos que se enseñan expresados en términos de acciones son: enseñar a percibir/observar las propiedades de los materiales y enseñar a utilizar con destreza las herramientas características de las distintas técnicas y procedimientos. Afianzar habilidades motoras necesarias para la producción.

Por otra parte observamos que en las diferentes respuestas de los entrevistados se hace referencia a enseñar a percibir, apreciar, descubrir, explorar. Nos preguntamos ¿qué diferencia hay entre percibir, apreciar, contemplar?,

atendiendo al eje de contenido de la apreciación propio de cualquier lenguaje artístico. Y también nos preguntamos ¿qué diferencia existe entre explorar y descubrir? Estos interrogantes se responden durante el desarrollo del quinto análisis.

Con los tipos 4 (la construcción de escenarios) y 6 (compartir emociones frente a experiencias estéticas) observamos que los modos de enseñar se reiteran en ambas. La construcción de escenarios se realiza con el propósito de ofrecer oportunidades para que los niños participen de una experiencia que emocione, conmueva propia del modo en que el adulto comparte su sentir frente a una obra, una composición que provoca bienestar y emoción. Se enseña a percibir, a apreciar, “a descubrir posibilidades que ofrece la naturaleza observable y la percepción del mundo natural”. Escenarios contruidos y escenarios naturales se ofrecen para apreciar y para contemplar. La modalidad 4 (construir un ambiente estético) es un modo de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual centrada en la apreciación, la contemplación.

En relación con el tipo 5 (interacción entre adulto y niño y entre niño y niño) centrado en las Interacciones sociales es interesante señalar que a nuestro modo de ver incluye el tipo 6 (compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza...) como un tipo de interacción privilegiada para la enseñanza del lenguaje plástico-visual en tanto lenguaje artístico.

En relación con la concepción de la enseñanza centrada en la interacción social resulta un “tipo” general de comprender la enseñanza compartido con otras propuestas para enseñar otros contenidos, pero las interacciones sociales propias para el caso de la enseñanza del Lenguaje plástico son interacciones características, interacciones centradas en la emoción compartida en el tránsito por la experiencia estética.

También nos preguntamos: estas categorías ¿son excluyentes?, ¿incompatibles?, ¿pueden estar presentes varias de ellas en una propuesta?

Otra cuestión central para nosotros es preguntarnos ¿Para qué nos sirven estas categorías? Ensayamos algunas respuestas. Nos permiten hacer “foco”. Si se enseña centrada en una sola de estas quizás presenciemos modos de concebir la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos incompletas, formas reduccionistas en algún modo. Si se las concibe a cada una como condiciones o dimensiones necesarias pero cada una de ellas no suficientes para lograr un pleno acceso a las experiencias estéticas estaremos abriendo el abanico de referencia a tener en cuenta a la hora de enseñar.

Esta categorización da cuenta de las dimensiones del contenido a enseñar cuando se ofrece a los niños la posibilidad de participar de experiencias estéticas. También creemos nos permite reconocer las particularidades que

asumen estas dimensiones en los niños más pequeños, la acción es contenido y forma de enseñar central en estas edades.

En este cuarto análisis hemos respondido a la pregunta de nuestra investigación referida a cuáles son las diferentes maneras de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años. En el siguiente capítulo, en un quinto análisis, volveremos a la pregunta referida a qué características asume esta enseñanza abordando el para qué, el qué y el cómo enseñar el lenguaje plástico visual en estas edades.

## CAPÍTULO 4

### DESDE LA CARACTERIZACIÓN DE LOS “TIPOS” O MODALIDADES DE CONCEBIR LA ENSEÑANZA<sup>1</sup> HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE “PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL A LOS NIÑOS DE CERO A TRES AÑOS”

Tomando como punto de partida los planteos de interrogantes que surgieron al reflexionar sobre la cuarta categorización expuesta en el capítulo 3 presentaremos a continuación una quinta categorización que avanza hacia un mayor nivel de abstracción. Se recuperan los planteos surgidos, se los amplía y analiza con mayor profundidad. Esta tarea se ha logrado a través del proceso de análisis que pone en diálogo las categorizaciones anteriores, las teorizaciones de autores especialistas en educación artística<sup>2</sup> y nuestras voces. A través de este proceso hemos construido lo que denominamos “principios de la enseñanza del lenguaje plástico-visual a niños de cero a tres años”. Estos principios los hemos organizado respondiendo a tres grandes interrogantes:

1. ¿Para qué enseñar arte en general y a los niños pequeños en particular?
2. ¿Qué enseñar del lenguaje plástico-visual en el maternal u otras instituciones educativas para niños de cero a tres años?
3. ¿Cómo enseñar el lenguaje plástico-visual a los niños pequeños?

Nos resulta interesante señalar que en esta última categorización volvemos a recurrir para presentarla a los componentes de la agenda clásica (objetivos, contenidos y estrategias o formas de enseñar) pero a diferencia de la primera categorización, en este caso la agenda clásica asume y desarrolla

1. Se encuentran desarrolladas en el capítulo 3 de este libro.
2. Se han tomado como referentes las perspectivas teóricas presentadas en el capítulo 2 de este libro.

la definición de lo específico y peculiar que se hace presente al pensar en la educación estética como parte de la educación infantil.

A continuación enunciaremos los principios de la enseñanza vinculados con cada uno de los interrogantes a modo de presentación general y luego cada uno de los principios se desarrollará con detalle.

1. *¿Para qué enseñar arte en general y a los niños pequeños en particular?*

*Primer principio:* Hacer arte es una actividad “inútil” y humanizante.

*Segundo principio:* Las experiencias estéticas transcurren en un tiempo de “fiesta”.

*Tercer principio:* El desarrollo de las actividades que se proponen para enseñar arte contribuye al logro de otros objetivos que enriquecen las posibilidades de una educación integral.

2. *¿Qué enseñar del lenguaje plástico-visual en el maternal u otras instituciones educativas para niños de cero a tres años?*

*Cuarto principio:* El lenguaje plástico-visual como “telón de fondo” de las figuras principales en los primeros años: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo.

*Quinto principio:* De la percepción a la emoción contemplativa y de la exploración de los materiales a la producción de las primeras creaciones.

3. *¿Cómo enseñar el lenguaje plástico-visual a los niños pequeños?*

*Sexto principio:* La creación de un ambiente estético. La construcción de escenarios para mirar, contemplar, explorar y crear.

*Séptimo principio:* La realización de acciones conjuntas al explorar, apreciar, contemplar.

*Octavo principio:* La experiencia compartida de emociones en el transcurrir de las experiencias estéticas de contemplación como de exploración-creación.

*Noveno principio:* *El diálogo estético es un trílogo.*

## 1. Primer principio: hacer arte es una actividad “inútil” y humanizante

Todos sabemos que el arte no es la verdad. Es una mentira que nos hace ver la verdad, al menos aquella que nos es dado comprender.

El artista debe saber el modo de convencer a los demás de la verdad de sus mentiras. Si en su trabajo sólo muestra que ha buscado y rebuscado el modo de que le creyeran sus mentiras, nunca conseguiría nada.

Pablo Picasso

Es difícil enterarse de las noticias por la poesía; sin embargo los hombres mueren desdichadamente todos los días, por falta de lo que allí se encuentra.

W. Williams<sup>3</sup>

¿Para qué la enseñanza del lenguaje plástico-visual en el conjunto de ofertas educativas que se le ofrecen a los niños pequeños?

A partir de la categoría 7) de los resultados donde se expresa que enseñar los lenguajes artístico-expresivos en el maternal implica “ofrecer actividad plástica como recurso para...enseñar otra cosa...” surge la reflexión y análisis sobre el para qué incluir la enseñanza del arte en el jardín maternal.

Tal como ya hemos señalado, los aportes de Eisner (1995) explican que la enseñanza del arte adquiere su lugar principal por lo que genera en sí mismo y no encuadrándolo como medio para lograr otros objetivos. En relación con el lugar de la enseñanza del lenguaje plástico-visual reconoce dos perspectivas: una denominada perspectiva “esencialista” que defiende la inclusión de experiencias artísticas en la escuela por su propio valor formativo y enriquecimiento personal como parte de una formación integral en contraposición con la segunda a la que llama: perspectiva “contextualista”, caracterizada como aquella postura que ve en las experiencias artísticas una oportunidad para lograr otros objetivos que ponen el arte al servicio de otra cosa como por ejemplo: la integración entre los niños, el desarrollo de habilidades motrices, etc.. Criticar y poner en cuestión este segundo modo de ver el arte en la escuela resulta una idea potente para desarrollar ya que pensamos que al tratarse de niños pequeños estos aspectos esencialistas y contextualistas se presentarán interrelacionados.<sup>4</sup> La modalidad 7 (ofrecer actividad plástica para... enseñar otra cosa...) ejemplifica la concepción “contextualista” de Eisner en tanto la experiencia estética permite en el sujeto afianzar la seguridad en sí mismo, interactuar con otros, aprender a compartir materiales y formas de

3. W.C. Williams, “Asphodel, That Greeny Flowe”, en *Journey to Love*, 1955 citado por Stephan Nachmanovitch Stephan, *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 203.

4. Este análisis se completa con lo desarrollado a continuación en el tercer principio en el que se afirma que el desarrollo de las actividades que se proponen para enseñar arte contribuyen al logro de otros objetivos que enriquecen las posibilidades de una educación integral.

explorarlos, desarrollar la posibilidad de trabajar con otros, aceptar límites necesarios, etc. Esta categoría, la 7, se contrapone a las otras categorías (1, 2, 3, 4, 5 y 6)<sup>5</sup> que representan modos “esencialistas” de comprender la enseñanza de los lenguajes artísticos en la escuela, es decir en estas categorías se enseña a explorar, a manejar adecuadamente las herramientas, a participar de un escenario estético, a compartir emociones frente al hecho artístico porque es importante que el sujeto vivencie y participe de estos fenómenos culturales y humanos no como medio para lograr otra finalidad.

La finalidad de la educación estética desde la perspectiva esencialista está en esta oportunidad de gozar sensiblemente de lo estético junto con otros participando de hechos culturales que enriquecen la dimensión personal y social, humana, espiritual del niño. Entonces es el arte una actividad “inútil” porque no ha de perseguir otra finalidad que realizarse por la oportunidad de participar en experiencias estéticas, experiencias donde se comparta la sensibilidad y la emoción por entrar en el mundo de lo imaginativo, lo creativo.

En el capítulo 3 presentamos los diferentes modos de concebir la experiencia estética: como: 1) exploración de materiales; 2) experiencia humanizante vinculada con la dimensión emocional y 3) experiencia filosófica atendiendo a la dimensión espiritual. Se reflexionó sobre la visión reduccionista de la primera concepción y sobre la diversidad de los modos de entenderla según perspectivas filosóficas que sostienen particulares modo de concepción del hombre y del mundo –tercera concepción–. Se señaló especialmente el reconocimiento de la segunda concepción como la más potente para desarrollar y profundizar en los análisis dado que lo más importante de las experiencias estéticas es que conectan al niño, al sujeto, sensiblemente con “lo humano”, en este sentido resultan humanizantes. Les permite a los niños y adultos “detenerse”, “conmoverse”, “entrar en un tiempo comunitario” que no es el tiempo de lo cotidiano, relacionarse con la obra y “rellenarla”, no como un objeto más sino como objeto sensible que humaniza y nos emociona.

5. Las categorías 1, 2, 3, 4, 5, 6 correspondientes al cuarto análisis desarrollado en el capítulo 3 son las siguientes: 1) ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar; 2) enseñar técnicas que implican habilidades motrices; 3) enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual; 4) construir un ambiente estético; 5) interacción entre adulto y niño y entre niño y niño y 6) compartir emociones frente a experiencias estéticas.

## 2. Segundo principio: las experiencias estéticas transcurren en un tiempo de “fiesta”, “tiempo de juego”

*Quiero tiempo pero tiempo no apurado,  
tiempo de jugar que es el mejor.  
Por favor me lo da suelto y no enjaulado  
adentro de un despertador.*

María Elena Walsh

Este principio retoma desde otra dimensión el planteo referido a “¿para qué el arte en la escuela?” Luego de explicar que su inclusión tiene sentido *per se* se podría ampliar la idea considerando que otro modo de concebir la Enseñanza del Lenguaje plástico-visual que contribuye al mismo propósito consiste en pensarla como la posibilidad de participar de un tiempo de fiesta, un tiempo de juego. Es un tiempo propio que no responde a parámetros externos. En este punto Gadamer se propone reflexionar sobre las características de fiesta y la experiencia del tiempo asociada a ella mostrando algunas vinculaciones entre fiesta y experiencia estética. El arte como fiesta es un acontecer con otros, es comunidad, lo que se celebra es para todos. Las fiestas se celebran, transcurren en un tiempo propio que es bien diferente del tiempo del trabajo, del tiempo destinado a lograr un fin.

La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse. Y tal vez sea ésta la correspondencia adecuada a nuestra finitud para lo que se llama eternidad. (Gadamer, 2005: 111)

Pensar en las experiencias estéticas que se ofrecen a los niños nos lleva a pensar en instalar tiempos de “fiesta”, de contemplación, de goce, un tiempo no apurado, un tiempo demorado, un tiempo que comparte notas con el tiempo de juego, tiempo subjetivo, sentido, vivido, tiempo lleno, pleno, porque no se destina a conseguir otra cosa que no sea estar allí. Lo dicho implica un modo de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual en general y con los niños pequeños en particular.

Las fiestas se celebran con otros, remiten a lo comunitario, al “comunitas”, son acontecimientos que se comparten con otros, con una comunidad.

Otras manifestaciones de *comunitas* puede ser la participación en rituales que comunican con poderes y sentidos místicos valores, costumbres, creencias, entre otras manifestaciones culturales.

Los rituales condensan sentidos simbólicos propios de las diversas culturas, hacer partícipe al niño de estos rituales le permite incluirse, entrar, en el campo simbólico y captar los significados y creencias de la cultura en la que vive, viviendo, emocionándose, haciendo y compartiendo ese hacer y ese sentir con los adultos que los llevan con ellos.

Entonces ¿podremos instalar rituales estéticos en la Escuela Infantil, en los espacios de educación maternal que pongan en contacto al niño pequeño con la emoción, con la magia? Esto implicaría establecer tiempos de “fiesta” en las escuelas. Tiempos donde se interrumpe el devenir cotidiano, la actividad instrumental que persigue fines prácticos.

Los ejemplos que se desarrollaron en nuestro país como el caso de la escuela de las hermanas Cossettini incluían fiestas, celebraciones, conciertos, actividades artístico-expresivas donde todos juntos participaban de un momento compartido por toda la comunidad educativa.

El tiempo de “fiesta” “de la producción artística” comparte notas con el “tiempo de juego”. Así lo explica Graciela Montes (1999) señalando que tanto el territorio del juego como el territorio del arte, aunque ligados a la subjetividad de quien juega o crea, tienen su autonomía y sus reglas.

Al describir espacios y ocasiones propias del juego muestra que “la ocasión. La extrañeza. Un caos que se vuelve cosmos y del que nos hacemos responsables. Grandes trastornos del tiempo. Culminaciones, cierres. Algunos nudos que parecen formar parte también de la trama del arte. No que el arte pueda asimilarse por completo al juego. [...] Pero el recuerdo de las características y las condiciones de esas viejas excursiones a los mundos imaginarios pueden ser una manera más fresca, y menos prejuiciada, de responder a la pregunta en torno al arte. ¿Dónde está? ¿Cómo ingresa o es expulsado de nuestras vidas? ¿qué sentido tiene buscar instalarlo en ellas? ¿Cómo se constituye la obra? ¿Quién soy yo frente a la obra? ¿Por qué le entrego mi tiempo?” (Montes, 1999: 38)

### **3. Tercer principio: la categoría 7 (ofrecer actividades de plástica para... enseñar otra cosa) la recuperamos desde la perspectiva de educación integral**

*El docente ha de asumir la responsabilidad de concretar una educación integral, en este sentido, se reconocen en el trabajo docente varias dimensiones propias de su rol: el docente como acompañante afectivo “figura de sostén”, “otro significativo” se responsabiliza*

*de favorecer el desarrollo personal y social. El docente como mediador de la cultura opera como intermedio del niño y los bienes culturales que los pone a su disposición, que le ofrece enriqueciendo el proceso de alfabetización cultural.*

R. Violante, “¿Por qué pedagogía de la crianza?”

Tal como ya se ha afirmado, tomando lo dicho por algunas de las voces de los entrevistados aparece el planteo de apelar al desarrollo de actividades de plástica para lograr otros objetivos como por ejemplo: adquirir confianza en sus posibilidades, integrarse al grupo, adquirir destreza en el uso de los materiales, entre otros. Otros entrevistados opinan que si bien estos aprendizajes suceden y proponen tareas para esto, no las consideran actividades para enseñar el lenguaje plástico-visual. El planteo resulta polémico e interesante. Ya hemos analizado en el capítulo 3 y en el desarrollo del primer principio desde las perspectivas “contextualista” y “esencialista” propuestas por Eisner el lugar de las actividades vinculadas con la educación plástica. Nos interesa recuperar el valor de las actividades que favorecen aprendizajes sociales, motrices, aunque no parezcan vincularse con la educación artística por el hecho de que contribuyen a que el niño cuente con mayores condiciones para participar y gozar de lo auténticamente estético y creativo.

Si se propone “pintar o dibujar” sólo para lograr que los niños adquieran autonomía en el modo de utilizar las herramientas, o sólo para desarrollar sentimientos de confianza y seguridad en ellos mismos, se pierde de vista lo esencial de la enseñanza del lenguaje plástico-visual. En cambio si este objetivo se considera uno entre otros a lograr a partir de lo central que es que los niños se conmuevan y emocionen participando de actividades de exploración y apreciación de imágenes estaríamos promoviendo el desarrollo de una propuesta de educación integral.

Por otra parte si se logra el objetivo propio de la actividad artística en tanto el sujeto disfruta y desarrolla su sensibilidad y goce estético se está contribuyendo a enriquecer el desarrollo en forma integral.

Por lo tanto al enseñar el lenguaje plástico-visual, la nota central es la sensibilidad de lo estético pero esa sensibilidad va a la vez acompañada de experiencias intensas de conocimiento de materiales, herramientas, procedimientos, exploraciones fecundas que lo llevan al campo de lo físico, pero por momentos también, lo conectan con “lo bello”, lo sensible, lo comunicativo, lo expresivo, en definitiva con la experiencia profunda de la estética. Esta idea nos conecta con el desarrollo del siguiente principio.

#### **4. Cuarto principio: el lenguaje plástico-visual desempeña un papel secundario a modo de “telón de fondo” frente a las figuras principales en los primeros años: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo- productivo y en el mirar contemplativo**

*El encuentro con el arte, y con lo bello, provoca profundas impresiones, y emociones, que convocan nuestros sentidos y producen sensaciones en general de la serie del goce o del placer.*

Gabriela Goldstein<sup>1</sup>

A partir de la categoría 3, enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual del capítulo 3 que expresa aquello que se considera se ha de enseñar a los más pequeños avanzamos en la formulación de este cuarto principio de la enseñanza.

Entendemos que en los primeros años lo central no es enseñar los elementos del lenguaje plástico visual: el color, la forma, la textura en imágenes bi y tridimensionales. Se busca centralmente que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Estas exploraciones le posibilitarán una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado a la vez que ciertos conocimientos sobre aquello que exploran. Del mismo modo que en los primeros años no se enseña la estructura del cuento y si se enseña a “escuchar cuentos” podríamos afirmar que se enseña a “apreciar y contemplar imágenes”, “a disfrutar de la producción plástica centrada en la exploración”. De todas formas pensamos que siempre se están enseñando los elementos del lenguaje visual y los procesos de descubrimiento, creación, producción, apreciación, entre otros comprometidos en las experiencias estéticas. La diferencia está en que en los primeros años se pone “foco” en los procesos de descubrimiento, de apreciación, de emoción frente a las obras, de sentimientos que conmuevan y habilitan la entrada al campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona, lo que humaniza porque conecta al sujeto con lo sensible. El que se ponga “foco” en estos aspectos no excluye la presencia de los elementos del lenguaje plástico-visual pero éstos no se han de constituir en objetos de enseñanza y si ha de ser central la entrada a la participación, a la experiencia estética en su dimensión emocional y afectiva.

1. Gabriela Goldstein, *La experiencia estética como experiencia de conocimiento*, citada por Frigerio y Diker, *Educación (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del Estante, 2007.

La educación estética se ha de constituir en preocupación central en los primeros años y la educación artística (entendida como la apropiación de los diferentes lenguajes artístico-expresivos) en “telón de fondo”. A modo de ejemplo consideramos que el lenguaje plástico visual se constituye en “telón de fondo” de las figuras principales en los primeros años que son: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo. Entonces, ¿qué se enseña del lenguaje plástico-visual? En los primeros años se busca que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Se enseñan los diferentes modos de “hacer” en el explorar-producir-crear y en el percibir-apreciar-contemplar. Lo que se busca generar en el niño es disponibilidad contemplativa a través de compartir experiencias sensibles con otros. Las exploraciones le posibilitarán una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado a la vez que ciertos conocimientos sobre aquello que exploran. Como recién decíamos, del mismo modo que en los primeros años no se enseña la estructura del cuento ni de la música y si se enseña a “escuchar cuentos”, a “escuchar músicas diversas”, podríamos afirmar que se enseña a “apreciar y contemplar imágenes”, “a disfrutar de la producción plástica centrada en la exploración”.<sup>2</sup>

Cabanellas y Hoyuelos (2005) en la misma línea de pensamiento que estamos planteando afirman que “para los niños y niñas de la escuela infantil, la experiencia estética es una forma de comprender todas las imágenes del mundo proporcionando las claves para interpretarlas y dotarlas de significado (forma de conocimiento que predomina en la primera infancia). La experiencia estética permite trabajar desde multiplicidad de campos emotivos que pueden impregnar (aprender sin ser conscientes de ello) los ámbitos y campos de actuación del conocimiento infantil y desde la multiplicidad de lenguajes que pueden construir el desarrollo del sentido estético es entonces la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida”.

La sensibilización estética se desarrolla a partir de transitar experiencias estéticas entendidas como el proceso individual, a través del cual se percibe, se contempla, se crea, se participa de actos que conmuevan en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes.

2. Tomamos como referencia la propuesta de contenidos presentada en el diseño curricular para niños de dos y tres años correspondiente al eje de experiencias de expresión y comunicación donde se proponen como contenidos “haceres” tales como escuchar cuentos, escuchar música, pintar, dibujar, etcétera.

## 5. Quinto principio: de la percepción a la emoción contemplativa; de la exploración de los materiales a la experimentación y producción de las primeras creaciones

*El ojo y la mano son el padre y la madre de la actividad artística...*

R. Arnheim, "Arte y percepción visual"

*El contacto sensorial es una condición necesaria pero no suficiente de la contemplación.*

H. Aebli, "Doce formas de enseñar"

*Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir, su fantasía. [...] los procesos creadores se advierten ya con todo su vigor desde la más tierna infancia.*

L.S. Vigotsky, "La imaginación y el arte en la infancia"

A partir del análisis de las categorías referidas a qué enseñar del capítulo 3: 1) ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar. Una suerte de ofrecer desde más chicos... Adelantarles la experiencia de pintar, dibujar... y 2) enseñar técnicas que implican habilidades motrices: pegar, utilizar la tijera, etc. Mostrar procedimiento. Nos preguntamos: ¿Qué se les propone hacer a los chicos? ¿Qué diferencia hay entre percibir-apreciar-contemplar? ¿Qué diferencia existe entre explorar y descubrir, entre producir y crear?

La percepción está ligada al pensamiento ya que al percibir ponemos en funcionamiento la memoria en imágenes, y criterios o conceptos que fuimos armando sobre las cosas.<sup>3</sup> Algunos autores se refieren a la percepción como aquello que posibilita al niño pequeño aprender a explorar, reconocer y discriminar objetos o formas por medios táctiles y visuales.<sup>4</sup>

3. Según Rudolf Arnheim (1985). "Las actividades artísticas son una forma del razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados. En las percepciones de la forma se dan los comienzos de la formación de conceptos...".

4. Según el diccionario Ferrater Mora (Buenos Aires, Alianza, 1994): "Los griegos usaban varios términos que se traducen por percepción. El sentido más común de estos términos es el de recogida, como acción y efecto de recoger algo (que se reclama). Cicerón usa la expresión *percepción animi* dando a entender con ella una <aprehensión> de notas intelectuales o rasgos intelectuales (conceptuales) es decir de nociones. A lo largo de la historia de la filosofía occidental el significado de los términos cuya designación es la noción de percepción ha oscilado entre dos extremos: la percepción

La exploración activa está altamente imbricada con la percepción ya que en esta se ponen en juego entre otros, la observación visual, la captación de aspectos esenciales sobre lo que se explora. Se juegan además las percepciones táctiles, olfativas. La observación está ligada a aquello de lo cual se quiere tener información, saber algo más.

Hablamos de observación al mirar imágenes no considerándolo sinónimo de percepción. La observación está dirigida a aquello que se quiere observar para conocer más o compenetrarse más. La percepción es lo primero, lo que uno capta con más o menos intensidad de acuerdo al contexto personal y circunstancial, la observación sería dar una dirección intencionada a nuestra percepción. Tiene que ver con atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar, observando, tomando en cuenta características y determinar en todos los aspectos color, textura, forma, tamaño, olor, etc.<sup>5</sup> Al observar los materiales y realizar actividades provocamos que el niño observe, identifique, analice.

La apreciación implica valoración, sentimiento, está muy relacionada con la contemplación y el disfrute de las obras artísticas. Requiere de la construcción personal y sensible.<sup>6</sup>

La contemplación requiere entre otras cosas de un detenerse a mirar, de una lentitud de la mirada. Y ésta debe ser de apertura, sensible y receptiva. El que contempla se detiene ante lo que mira casi con reverencia. Para contemplar hace falta deshacerse de los preconceptos. Se observa que para aprender a contemplar y disfrutar de una obra de arte se requiere tiempo,

como percepción sensible y, últimamente, como sensación y la percepción como percepción nocional... Puede haber sensación sin percepción pero no puede haber percepción sin sensación. La gran discusión ha estado centrada en diferenciar sensación de percepción. Aristóteles sostiene que la sensación está dentro de la percepción... muchos autores han concebido la percepción teniendo en cuenta sólo los órganos de los sentidos. Otros han considerado que la percepción incluye no solamente los sentidos llamados «externos», los internos como el querer, el amar tanto como el oler o ver. La distinción entre sensación y percepción por un lado y percepción y pensamiento por otro fue propuesta por Kant. La sensación es para este autor como el contenido al que la percepción da forma mediante las intuiciones del espacio y del tiempo".

5. Según el diccionario Ferrater Mora: "Observar: Ver, mirar, percibir, notar; poner la atención en algo para reconocer sus características. Observación: acción de examinar a alguna persona, animal o cosa con detenimiento; dar una dirección intencionada a nuestra percepción. Esto implica entre otras cosas, atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar, observando, tomando en cuenta características y determinar en todos los aspectos color, textura, forma, tamaño, olor, etcétera.

6. Según el diccionario Ferrater Mora: "Apreciar: Captar o percibir algo por los sentidos o por la inteligencia. Reconocer el valor, el mérito o las cualidades de una persona o cosa: aprecio lo que has hecho por mí. Valorar. Sentir cariño o afecto por alguien: aprecio mucho a mi primo. Estimar. Poner precio a una cosa".

paciencia y serenidad. Quizás el mismo proceso por el que los artistas transitan hasta lograr sus sublimes creaciones. De hecho, ya lo dijo Pablo Picasso: “A los doce años sabía dibujar como Rafael, pero necesité toda una vida para aprender a pintar como un niño”.

Pensar en el proceso que va de la exploración de los materiales a la producción de las primeras creaciones nos lleva a analizar las relaciones entre exploración, producción y creación.

Exploración, producción y creación son procesos imbricados entre sí, especialmente en los niños pequeños dado que su accionar exploratorio puede o no devenir en un acto de producción creativa. Los actos creativos se reconocen especialmente cuando el niño se detiene a mirar su producción.

Vigotsky (1986) sostiene que toda creación surge de combinar de un modo particular datos de la realidad; señala como conclusión pedagógica “considerar la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora” (p. 18). Este principio, con el que coincidimos plenamente, lo consideramos fundamental a la hora de pensar qué propuestas educativas ofrecer a los niños pequeños para enriquecer su potencialidad creadora.

## **6. Sexto principio: la creación de un ambiente estético. La construcción de escenarios para mirar-contemplar-explorar y crear**

*Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros, la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño.*

V. Vecchi<sup>7</sup>

Desde el reconocimiento y confirmación del modo de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual centrado en la categoría 4) *construir un ambiente estético donde los principios de equilibrio estén presentes, formen parte de la experiencia estética del niño. Ofreciendo como escenarios la naturaleza para mirar. Ofreciendo escenarios donde los productos de los niños*

7. Citado por Hoyuelos, “La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi”, en I. Cabanellas I. Eslava, C. (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Grao, 2005.

*formen parte de aquello que se propone para contemplar*, desarrollamos a continuación algunas reflexiones.

Desde la propuesta pedagógica de María Montessori en Italia a fines del siglo XIX, el ambiente apropiado que de respuesta a las necesidades infantiles resulta una de las variables de mayor impacto en la educación de los niños pequeños. En la misma línea, las Escuelas de Reggio Emilia con sus equipos de pedagogos, arquitectos, artistas han privilegiado esta dimensión de la enseñanza al punto de afirmar tal como lo sostenía Loris Malaguzzi que “es necesaria una organización del ambiente entendido como contenido del contenido, método del método” (Malaguzzi, 1980: 3). Hoyuelos (2005: 156) explica que “el ambiente es concebido por Malaguzzi como un partícipe del proyecto pedagógico. Le gustaba decir que el ambiente es un educador más que, entre otras cosas, no paga seguridad social”.

Si se afirma que educar implica incrementar el número de oportunidades posibles (tomado de Von Foerster citado en Hoyuelos, 2005: 162), en este sentido la oferta de escenarios, ambientes estéticos resulta central y muy potente como modo de ofrecer un contexto de vida enriquecedor especialmente a los niños más pequeños.

Un ambiente que es necesario pensar y vivir dentro de un proyecto cultural-educativo que los niños tienen derecho a sentir continuamente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus formas de interacción múltiples” (Cabanellas, Eslava y Tejada, 2005: 166).

En las propuestas de educación por el arte se sostiene la misma idea y se explicita la importancia de la inclusión de las producciones de los niños como escenario estético para contemplar casi exclusivo. No se hace tan presente la idea de incluir obras de otros artistas o de reconocer explícitamente a la naturaleza como una imagen estética a observar. Esta última idea resulta más propia de las Escuelas Waldorf que también sostienen con fuerza la importancia de elegir y definir colores apropiados, espacios, ventanas, etc., construyendo un ambiente estético para recibir al niño como un modo de educarlo al hacerlo partícipe de estas experiencias estéticas.

Confirmamos con todo lo dicho que los modos en que se conciben los espacios nos hablan de las diversas concepciones de la infancia y del lugar de la educación artístico-estética en los niños.

Esta modalidad de enseñanza parecería que se presenta centrada en la apreciación, la contemplación. Los escenarios estéticos se ofrecen para contemplarlos y disfrutarlos especialmente cuando se piensa en el diseño

del ambiente y espacio de toda la institución y/o de la sala del jardín maternal como un escenario estético para contemplar en el transcurso cotidiano. Este aspecto está presente en todas las instituciones visitadas y se expresa el reconocimiento de su importancia en todas las entrevistas. Los espacios cuidados aunque con distintos estilos.

También se ha señalado la importancia de ofrecer propuestas que consideran trabajar en escenarios para explorar materiales, herramientas, técnicas, atendiendo a la necesidad de explorar-producir-crear de los niños pero referidos como actividades dirigidas por el adulto, no como escenarios con ofertas de herramientas, materiales diversos puestos a disposición como una alternativa entre otras para que el niño se acerque a explorar si lo desea.

Esta forma de enseñar favorece la autonomía del niño en sus “haceres” desenvolviéndose según tiempos y modos personales.

## 7. Séptimo principio: la realización de acciones conjuntas al explorar, apreciar, contemplar

*Un niño de cuatro años dice a su madre, en la cocina:  
“¿Puedo ayudarte a abrir la lata, sujetando tu mano mientras lo haces?... Así aprendo”.*

Citado por Rogoff, “Aprendices del pensamiento”

La propuesta de “enseñar realizando acciones conjuntamente al explorar, apreciar, contemplar” permite al niño que el adulto se ofrezca como otro que muestra, se muestra en el modo de posicionarse frente a la imagen estética para contemplarla. También el adulto muestra y se muestra en el modo de utilización de los diferentes materiales y herramientas enriqueciendo el descubrimiento por parte de los niños de las posibilidades que ofrecen. La imitación es el modo privilegiado de aprender de los niños más pequeños, el adulto le permite así al niño la entrada al universo cultural con sus reglas, sus luces y sombras, sus dificultades y sus encantamientos.

Desde la perspectiva de la didáctica general Aebli (1998: 61) ha recuperado y posicionado como una forma de enseñar importante el “mostrar” que se refiere a otorgarle un lugar importante a la “demostración e imitación”. Esto se sostiene en la idea de que el aprendizaje por imitación es uno de los modos más frecuentes a través de los cuales suceden algunos de los aprendizajes, en particular las habilidades. Señala que el mostrar desempeña un papel fundamental cuando se busca enseñar habilidades especialmente. También explica que una regla a considerar para enseñar a través de la

demostración es señalar lo importante mediante la palabra. Desde la didáctica de la educación inicial, el realizar acciones conjuntamente es un modo de mostrar. El “acompañar con la palabra” resulta una forma de enseñar complementaria de la “realización conjunta de acciones” porque reafirma el sentido de lo que se está haciendo mientras se lo realiza, lo que se está mostrando, el uso adecuado de las herramientas por ejemplo.

Confirmamos lo dicho por Marotta, Sena, Richter y Rebagliati, quienes señalan dimensiones que permiten abordar las particularidades de la enseñanza en el jardín maternal.<sup>8</sup> Entre otras, la dimensión estética da cuenta del proceso perceptivo de los niños y del papel de docente del jardín maternal en lo que denominan “una didáctica del mostrar y del hacer”. Para las investigadoras es tarea de los docentes de estas instituciones *mostrar y mostrar nombrando sensible y poéticamente el mundo* así como ayudar a los niños a *recuperar ideas y representaciones* a través de las imágenes que quedaron grabadas en su memoria durante esta tarea perceptiva, aunque no estén en edad de representarlas aún.

La idea de nombrar el mundo implica proponer la participación en los “procesos de lexicalización” (Rivière, 2002); en este aspecto se puede reconocer la referencia a una de las cinco formas de enseñar “acompañar con la palabra” (Soto y Violante, 2005).

Cuando pensamos en enseñar “realizando acciones conjuntamente” se lo relaciona especialmente con las experiencias de exploración-producción. Aquí ocurre lo mismo que para el caso de enseñar construyendo escenarios en el sentido de identificar estas forma de enseñar con un “hacer” particular, en esta caso con percibir-apreciar-contemplar. Así como la construcción de escenarios se propone para percibir contemplar y también para explorar producir crear, en el caso de la realización conjunta de acciones estas serán modos de “hacer” vinculados tanto con la exploración –producción como así también con el “hacer” contemplativo. Apreciar y contemplar conjuntamente una imagen de la naturaleza, de artistas, de las producidas por los mismos niños resulta una propuesta centrada en esta forma de enseñar realizando acciones conjuntamente.

El maestro enseña: pintando conjuntamente, dibujando conjuntamente, mirando obras conjuntamente, modelando conjuntamente. Conjuntamente significa tanto “junto a”, “junto con” como “al lado del niño” como “que el niño vea lo que el adulto hace”.

8. Tomado del Informe final Proyecto de Investigación “*El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción*”, de Marotta, Sena, Richter y Rebagliati, 2004.

Este hacer del adulto frente al niño es muy importante en la pedagogía Waldorf:

Para ofrecer un modelo a ser imitado, o un estímulo comprensible para el juego, el adulto en el jardín de infancia ha de estar activo. ¡Qué cantidad de cosas necesarias pueden hacerse allí: coser los vestidos de las muñecas, cortinas, delantales, preparaciones para las fiestas, etc.! Por eso el fogón, el banco de trabajo, la herramienta, los útiles de costura, etc, forman parte del ajuar. Pero la actitud del educador ha de contener actividad, iniciativa, gozo en el propio quehacer y amor a todas las actividades, por pequeñas que sean.<sup>9</sup>

Transitando juntos niño y adulto en lo que Riviére denomina “contextos de crianza” que se caracterizan por el fuerte compromiso emocional y amplia asimetría con el que se tejen los vínculos entre niños y adultos se hace presente el enseñar compartiendo expresiones mutuas de afecto como forma de enseñar que desarrollamos a continuación Enseñar compartiendo expresiones mutuas de afecto se entrelaza con la realización conjunta de acciones conformando experiencias gratificantes y compartidas.

En la forma de enseñar realizando acciones conjuntamente como se ha podido observar se avanza en uno de los planteos de la caracterización particular de las categorías 5) del cuarto análisis, a saber, 5) interacción entre adulto y niño y entre niño y niño.<sup>10</sup>

## 8. Octavo principio: la experiencia compartida de emociones en el transcurrir de las experiencias estéticas de contemplación y de exploración-creación

*Se necesitan dos para conocer a uno.*  
Gregory Bateson<sup>11</sup>

Para profundizar en el análisis de la forma de enseñar “compartiendo emociones en el transcurrir de las experiencias estéticas tanto en las

9. W. Sabmannshausen y H. von Kügelgen, *En torno al jardín de infancia Waldorf. Fundamentos y aspiraciones básicas*, Barcelona, Cuadernos Pau de Damasc, 2002, p. 29.

10. Ésta es una categoría que casi no aparece entre los entrevistados (sólo en un caso que consideramos central) es la relación-interacción niño-adulto/niño-niño/niño-obra-adulto/niño-obra.

11. G. Bateson, comunicación personal en S. Nachmanovitch, *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 111.

experiencias de contemplación como en las de exploración-creación se retoma la categoría 6) *compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza, al hacer aparecer una forma, una imagen, al explorar* expuestas en el capítulo 3.

Se enseña por ejemplo compartiendo emociones en relación a la contemplación estética. Así como el adulto es quien otorga sentido, en un primer momento a las diferentes expresiones del bebé, es también el adulto el que aporta la mirada estética, la emoción que siente durante una experiencia estética. Sólo si el adulto se conmueve transmite la sensibilidad propia de la experiencia estética.

Tal como ya se ha explicado,<sup>12</sup> estamos en presencia de un entonamiento afectivo (en el sentido de alguien que se suma a un coro intentando entonar) como experiencias de intersubjetividad primaria las que, tal como señala Stern, sirven más a la comunión que a la comunicación.

Esto se puede vincular con la argumentación de Gadamer que plantea que el arte es fiesta porque es un “hacer” que se realiza con otros, en comunidad, en comunión.<sup>13</sup>

Las tres formas de enseñar (compartiendo emociones, realizando acciones conjuntamente y acompañando con la palabra) se hacen presentes y constituyen lo que caracterizaría el diálogo estético llamado así por analogía a los que hemos denominado diálogo lúdico (Sarle, P., Soto, C., Vasta, L., Violante, R., 2005). Este diálogo estético en realidad podría comprenderse como un triálogo.

## 9. Noveno principio: el diálogo estético es un triálogo

*El conocimiento es el resultado de la mediación semiótica y ésta toma forma, vive, en la comunicación con los otros. El conocimiento así entendido no es el resultado del encuentro directo de un sujeto con el mundo que le rodea. [...] tiene que haber un tercer elemento que sirva como mediador.*

C. Rodríguez y C. Moro, “El mágico número 3”

¿Por qué decimos que el diálogo estético es un triálogo? Esta categoría se elabora tomando como punto de partida hallazgos de la investigación anterior ya citada (Sarlé, Soto, Vasta y Violante, 2001, 2005) que trata sobre los modos de participación docente en las situaciones de juego en el jardín

12. En el capítulo 2 se desarrollan todos los conceptos aquí enunciados.

13. Véase el desarrollo del primer principio.

maternal, en particular se recupera y desarrolla el concepto de “diálogo lúdico”. También se retoman las categorías del cuarto análisis 5 y 6, 5) *Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño*<sup>14</sup> y 6) *Compartir emociones frente a experiencias estéticas, a las obras, al apreciar la naturaleza, al hacer aparecer una forma, una imagen, al explorar* conjuntamente con el concepto de intersubjetividad secundaria explicado por Español en su investigación acerca de la ontogénesis de la experiencia estética en los primeros años.

Pensamos que enseñar arte implica iniciarlos en un lenguaje, en tanto lenguaje podemos pensar en hacer partícipe al bebe, niño de un diálogo. Recuperamos el concepto de diálogo lúdico, aquí estaríamos en presencia de un diálogo estético.

El concepto de diálogo lúdico y la posibilidad de pensar por analogía en un diálogo estético nos llevó a construir una conceptualización que incluye aquello que es propio de lo artístico, la obra, lo que está para ser contemplado, lo que puede ser creado. En este sentido el diálogo estético puede considerarse un trílogo.

Para pensar si el diálogo estético es un trílogo hemos de apelar al concepto de intersubjetividad secundaria donde adulto-objeto-niño forman un triángulo de interacción. En este caso particular el objeto es la obra, lo bello para ser contemplado. El niño demuestra tener la capacidad de tener relaciones con los otros acerca de las cosas.

Por esto afirmamos que es posible el pasaje del diálogo al trílogo. Un diálogo estético es un trílogo en tanto entre el niño y el adulto se interpone una producción, una obra, un escenario estético, algo que aparece para ser contemplado.

El trílogo estético se caracteriza por ser:

- lúdico porque implica compartir un formato estético que supone reiteración recursividad, acción sin finalidad externa, movimiento de “vaivén”;
- festivo porque implica un tiempo de contemplación, de respeto por el tiempo del niño y de la experiencia estética;
- emotivo porque compromete fuertemente lo emocional;
- creativo porque en el vaivén desinteresado por el objeto se hace presente aquello que surge para ser contemplado;
- constructor de la “frontera indómita” en tanto espacio de libertad;

- simbólico en tanto “la obra”, “lo que se aparece”, intermedia entre el adulto y el niño, y
- centrado en lo sensible, lo imaginativo, el placer, la fiesta.

El trílogo estético puede suceder tanto en experiencias de exploración-producción-creación como en las de percepción-apreciación-contemplación. En ambos “haceres” artísticos producir y apreciar el adulto y el niño interactúan a propósito del material, las herramientas, las obras.

Si nos preguntamos qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con la formas de enseñar el lenguaje plástico-visual pueden ser justamente las características propias del “trílogo estético” aquí señaladas.

14. Esta es una categoría que casi no aparece entre los entrevistados (solo en un caso que consideramos central) es la relación-interacción niño-adulto/n niño-niño/n niño-obra-adulto/n niño-obra.

## CONCLUSIONES

*Tengo la naturaleza, el arte y la poesía; si eso no basta,  
¿qué es entonces lo que se necesita?*

Vincent Van Gogh, "Cartas a Theo"

La educación estética en los primeros años ocupa un lugar central al formar parte indiscutible de toda propuesta de educación integral.<sup>1</sup>

La finalidad de la educación estética en general y de la enseñanza del lenguaje plástico-visual en particular, consiste en ofrecer oportunidades de participar y gozar sensiblemente de lo estético junto con otros donde se comparte la emoción al entrar en el mundo de lo imaginativo, lo creativo, lo representativo, al mismo tiempo que se propone desarrollar las dimensiones afectivo-social, cognitiva y espiritual del niño al hacerlo participe de hechos y bienes culturales.

Decimos que "hacer arte" es una actividad "inútil" porque no ha de perseguir otra finalidad que realizarse para el enriquecimiento humano a partir de vivenciar experiencias estéticas. Hacer arte desencadena vivencias desde lo sensible y emotivo. Hacer arte (tanto experiencias estéticas de producción como de contemplación) es, desde nuestra perspectiva, una actividad humanizante porque da lugar a experiencias que vinculan al sujeto con el mundo de las emociones, los ensueños, la magia, los mitos, la religión, la espiritualidad, lo trascendente, lo inexplicable, la metáfora, la representación, lo sublime. Estos mundos son creados y a la vez forman parte de los sujetos y las comunidades.

Se reconocen diferentes maneras de concebir la enseñanza del lenguaje plástico-visual a los niños menores de tres años construyéndose siete "tipos" o "modalidades" a saber:

1. Ofrecer posibilidad de explorar propiedades de los diferentes materiales para pintar, dibujar, para modelar;

1. R. Violante, "Por una educación integral" apartado del capítulo 1, "¿Por qué pedagogía de la crianza?", en C. Soto y R. Violante, *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

2. Enseñar técnicas que implican habilidades motrices;
3. Enseñar los elementos del lenguaje plástico-visual;
4. Construir un ambiente estético;
5. Interacción entre adulto y niño y entre niño y niño;
6. Compartir emociones frente a experiencias estéticas, y
7. Ofrecer actividad plástica como recurso para... enseñar otra cosa,

Partiendo de los diferentes “tipos” o “modalidades” enunciadas avanzamos en la construcción de teorizaciones de mayor nivel de abstracción que denominamos “principios de la enseñanza del lenguaje plástico-visual a niños de cero a tres años”. Estos principios responden a los clásicos interrogantes de la agenda clásica de la didáctica: ¿Para qué? ¿Qué? Y ¿cómo? enseñar el lenguaje plástico-visual a los niños pequeños.

Frente a la pregunta ¿para qué enseñar arte en general y a los niños pequeños en particular? Pensamos que la experiencia estética constituye una experiencia que les permite a los niños participar de los mundos posibles propios del quehacer humano y cultural. Les permite participar del tiempo de “fiesta”, tiempo de celebración, tiempo que invita a detenerse. Reconocemos también que estas experiencias contribuyen a otros objetivos no vinculados directamente al hacer artístico-expresivo. Si bien este reconocimiento puede presentarse como contradictorio respecto de los enunciados primeros pueden aceptarse al incluirse como dimensiones de una educación integral.

*Primer principio:* Hacer arte es una actividad “inútil” y humanizante.

*Segundo principio:* Las experiencias estéticas transcurren en un tiempo de “fiesta”.

*Tercer principio:* El desarrollo de las actividades que se proponen para enseñar arte contribuye al logro de otros objetivos que enriquecen las posibilidades de una educación integral.

En relación con la pregunta acerca de ¿Qué enseñar del Lenguaje plástico-visual en el maternal u otras instituciones educativas para niños de 0 a 3 años? Consideramos que se enseña a participar y disfrutar de experiencias estéticas contribuyendo a la construcción de una “urdimbre” relacional, emocional, fundacional de las posibilidades de entrar en lo simbólico, los mundos posibles. Se enseña, durante las experiencias estéticas, al pasar del acto biológico-neurológico perceptivo a la emoción contemplativa y de la exploración de las propiedades de los materiales a los primeros actos creativos productivos. Se enseña a disfrutar desarrollando la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo.

*Cuatro principio:* El lenguaje plástico visual desempeña un papel secundario a modo de “telón de fondo” frente a las figuras principales en los primeros años: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo.

*Quinto principio:* De la percepción a la emoción contemplativa y de la exploración de los materiales a la producción de las primeras creaciones.

Por último para responder al interrogante acerca de ¿Cómo enseñar el lenguaje plástico-visual a los niños pequeños? Decimos que se enseña a través de un “triálogo” en tanto estructura comunicacional constitutiva de las experiencias estéticas. Algunas de las cinco formas de enseñar (Soto y Violante, 2005) a los niños pequeños resultan privilegiadas y asumen características particulares cuando se trata de enseñar el Lenguaje plástico-visual a los niños pequeños, nos referimos a enseñar construyendo escenarios, compartiendo emociones, expresiones mutuas de afecto y realizando acciones conjuntamente. Acompañar con la palabra apoya el desarrollo de las otras formas comunicando los sentidos de las acciones y las cosas propios de la comunidad en la que vive.

*Sexto principio:* La creación de un ambiente estético. La construcción de escenarios para mirar, contemplar, explorar y crear.

*Séptimo principio:* La realización de acciones conjuntas al explorar, apreciar, contemplar.

*Octavo principio:* La experiencia compartida de emociones en el transcurrir de las experiencias estéticas de contemplación y de exploración-creación.

*Noveno principio:* El diálogo estético es un triálogo.

Reiterando algunos aspectos y profundizando en la idea de responder cuál es el lugar del adulto; cómo potencia la entrada, exploración y juego del niño y cómo transmite lo ya construido socialmente encontramos que los modos particulares de asumir la enseñanza<sup>2</sup> del lenguaje plástico-visual en los niños menores de tres años se caracterizan por:

- Proponer acciones centradas en el entonamiento afectivo-emocional, esto implica compartir emociones y participar de un “triálogo

2. En este trabajo no se ha desarrollado todo lo referido al proceso de aprendizaje artístico ni se ha profundizado en la caracterización del concepto de experiencia estética por constituirse en tema central de otro trabajo investigativo que el mismo equipo está desarrollando.

- estético”. Acciones valorativas, creativas, respetuosas, repetitivas, recursivas y realizadas en conjunto.
- Participar de un triálogo estético (niño-adulto-lo que se contempla o crea) lúdico, festivo, emotivo, creativo, simbólico, centrado en lo sensible y constructor de la “frontera indómita” en tanto espacio de libertad.
  - Privilegiar el desarrollo de la sensibilidad estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo.
  - Promover la participación del niño en escenarios estéticos como parte de lo cotidiano.
  - Ofrecer múltiples oportunidades de explorar, descubrir, producir, crear, con el propósito de que el niño disfrute de sus acciones, sienta goce estético a medida que se entrega al juego exploratorio, al vaivén, al interés desinteresado por el objeto.
  - Otorgar tiempo para que la contemplación suceda, para que la percepción de lugar a la apreciación y a la contemplación estética.
  - Transcurrir en un tiempo de “fiesta” que permita disfrutar sensiblemente y gozar de lo estético.

Todas estas características son constitutivas de lo que se entiende por experiencia estética como proceso individual, a través del cual se percibe, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven porque resultan para el sujeto particularmente impactantes.

El objetivo educativo ha de ser entonces promover, facilitar, procurar que los niños menores de tres años participen de experiencias estéticas que conmuevan, que estén presentes todos los días, que reconozcan al niño como sujeto capaz de gozar sensiblemente cuando los elementos del lenguaje plástico-visual se hacen presentes en imágenes que emocionan.

Entonces, parafraseando a Giani Rodari (1973), “es un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para nadie sea esclavo”.

## LAS AUTORAS

### Especialistas

#### *Ema Brandt*

Egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Se ha especializado en la didáctica de la plástica, participando en la producción de material curricular en el Área de plástica para la Dirección de Currícula de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 1991 a la fecha. En este ámbito se desempeña como miembro del equipo de producción curricular para la Educación Inicial. En dicha repartición ha escrito también documentos de desarrollo curricular.

Participó de los borradores para el cambio en la formación de grado para los profesorados en el nivel de la Capital Federal de Argentina.

A su vez en el ámbito oficial participó, en los últimos años, de diversos cargos, entre ellos coordinó el equipo de Educación Artística del Ministerio de Educación de la República Argentina y el equipo de capacitación en Plástica del Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires.

Es autora de artículos y libros dedicados a la problemática de la enseñanza de la plástica en los distintos niveles. Se desempeña también como docente en la licenciatura de Nivel Inicial en la Universidad Nacional de Lujan, en la cátedra “Didáctica de los lenguajes estético-expresivos”.

Es asesora en su especialidad en diversas instituciones del país. Dicta cursos, jornadas y talleres. Es expositora en congresos, en mesas redondas, en encuentros de reflexión, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en provincias Argentinas y en el extranjero.

### *Claudia Alicia Soto*

Licenciada en Antropología, orientación Antropología Social, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora en Antropología, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa, FLACSO.

Profesora de Educación Preescolar, egresada del Instituto Sara CH. de Eccleston. Es profesora de grado en diferentes profesorados de formación docente para el nivel inicial. Coordina la página de Dilemas de la OMEP Argentina, perteneciente al Portal Infancia en red. Se desempeñó como Capacitadora de las escuelas del Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires. Ha participado en el dictado de conferencias, cursos y talleres en el interior del país y en la Ciudad de Buenos Aires, sobre temáticas vinculadas con el Nivel Inicial. Ha realizado investigación educativa en los Departamentos de Investigación de los Institutos de Educación Superior y en el equipo de investigación de Antropología y Educación UBACyT de la Facultad de Filosofía y Letras. Autora de publicaciones referidas a la Educación Infantil.

### *Laura Estela Vasta*

Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de Educación Preescolar, egresada del Normal Nro 10 “Juan B. Alberdi”. Post-título en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora en diferentes profesorados de formación docente para el Nivel Inicial. Ha participado en el dictado de cursos y talleres sobre temáticas vinculadas con el Nivel Inicial. Ha realizado investigaciones educativas en el Departamento de Investigación del Instituto “Sara Ch. de Eccleston”. Autora de varias publicaciones referidas a la formación docente y el Nivel Inicial.

### *Rosa Violante*

Magíster y Especialista en Didáctica egresada de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación egresada del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Profesora de Educación Inicial egresada de la Escuela Normal Superior N° 10.

Se desempeñó como Vicerrectora del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Coordina diversos talleres y materias en los Profesorados de Formación Docente de Educación Inicial.

Ha participado en diversos equipos de trabajo para desarrollos y diseños curriculares de la formación de docentes de Educación Inicial.

Se ha desempeñado como asesora pedagógica en diversas instituciones de Educación Infantil.

Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza en el Jardín Maternal y a la construcción de los conocimientos prácticos en la formación de docentes de Educación Inicial..

Autora de publicaciones en el área de Formación Docente y de la Educación Infantil.

### **Asesora metodológica**

### *Andrea Fernández*

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Magíster y Doctoranda en Ciencias de la Educación de la facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Profesora de Educación Inicial egresada de Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara CH. de Eccleston”.

Actualmente se desempeña como docente de la Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, es Becaria de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA y forma parte del Programa de Investigación sobre Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IICE-, Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y como docente en Institutos Superiores de Educación Inicial.

Se ha desempeñado como docente en diferentes Jardines de Infantes en la Provincia de Buenos Aires y como vicedirectora en el Jardín Maternal del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal.

## BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1998), *Doce formas de enseñar*, Madrid, Narcea.
- ANDRADE RODRÍGUEZ, B. (2009), *Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar*, publicación digital del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP).
- ARNHEIM, R. (1985), *Arte y percepción visual* (1957), Buenos Aires, Eudeba.
- BATESON, G. (1972), *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.
- BECKER-CARUS, E. (2005), *El primer septenio: la educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires, Editorial Antroposófica.
- BENJAMIN., W. (1989) *Discursos interrumpidos 1*, Buenos Aires, Taurus.
- BERDICHEVSKY, P. (2009) *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*, Rosario, Homo Sapiens.
- BRANDT, E. y MOREAU DE LINARES (1999), *El jardín maternal. Una visión desde la plástica*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- CABANELLAS, I. y C. ESLAVA (coords.) (2005), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Grao.
- CASTORIADIS, C. (2008), *Ventana al caos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CONTRERAS, J. (1999), “El currículo como formación”, *Cuadernos de Pedagogía*, 194.
- COSSETTINI, L. (2001), *Obras completas*, Santa Fe, Amsafe.
- EISNER, E. (1972), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- ESPAÑOL, S. (2008) *La entrada al mundo a través de las artes temporales. Estudios de Psicología*. Nro 29. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2005), *Ontogénesis de la experiencia estética, La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia*, Estudios de Psicología. Nro 26. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2004), *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto ficción en la infancia temprana*, Madrid, Machado.
- y SHIFRES (2002), *Música, gesto y danza en el segundo año de vida: consideraciones para su estudio*, Universidad de Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (2001), *Didáctica y Currículum. Aportes para el debate curricular*, Documento de Apoyo Curricular, Dirección Curricular, GCBA.
- FRIGERIO y DIKER (2007), *Educación (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del Estante.
- GADAMER, H.-G. (2005), *La actualidad de lo bello* (1998), Buenos Aires, Paidós.
- GENTILI, P. (2004), “Sólo la educación salva (a los más ricos)”, conferencia publicada en el II Congreso Internacional de Educación, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

- GUERRERO, L.J. (1954), *Qué es la belleza*, Buenos Aires, Columba.
- HARF, R. y P. SARLÉ (2006), “Reflexiones en torno a la propuesta para el debate de la Ley Nacional de Educación. Algunas «alertas» centradas en el educación infantil (educación de niños de cero a cinco años)”, *Revista electrónica e-Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial*, año 2, N° 5, invierno. <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>
- HARGREAVES, D.J (1991), *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- HOYUELOS, A. (2006), *La estética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro.
- HOYUELOS, A. e I. CABANELLAS (2006), *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*, Lima, Centauro.
- HUBERMAN y MILES (1994), “Data management and analisis methods”, en N.K Denzin, Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of Cualitative Research*, California, Sage.
- IGLESIAS, L. (1979), *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- IGLESIAS, L. (2004), *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers.
- JUNEMANN, M. (2005), “Pintura y dibujo”, en *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires, Editorial Antroposófica.
- LUQUET (1927), *Le dessin infantin*, París, Delachaux et Niestlé.
- MALAGUZZI, L. (1980), “Pedagogía come arte: il bambino senza ambiente e senza cose”, *Zerosei*, año 5 N° 3, noviembre.
- MALAJOVICH, A. (2006), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- MAROTTA, E., C. SENA, K. RITCHER y S. REBAGLIATTI (2004), *El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción*, ISFD Bariloche
- MONTES, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NACHMANOVITCH, S. (2004), *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Paidós.
- NATORP, DEWEY y DURKHEIM (1991), *Teoría de la educación y sociedad* (1977), Introducción y selección de textos: Fernando Mateo, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ORIGLIO, F, P. BERDICHEVSKY, A. PORSTEIN y A. ZAINA (2003), *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*, Buenos Aires, Nazhira.
- ORIGLIO, F., E. SANTA CRUZ y F. ULLÚA (2005), *Itinerarios didácticos para sala de tres. Propuestas educativas para niños de tres años*, Buenos Aires, Hola Chicos.
- READ, H. (1955), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- REGGIO CHILDREN, ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT (2005), *Los cien lenguajes de la infancia*, Reggio Emilia
- RINALDI, C. (1994), *I pensieri che sostengono l'azione educativa*, Centro Documentazione e Ricerca Educativa, Nidi e Scuole dell' Infanzia, Comune di Reggio Emilia, Centro Stampa del Comune di Reggio Emilia.
- RISCHKE, E. (2005), “Puntos de vista pedagógicos sobre la construcción y acondicionamiento de un jardín de niños”, en *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires, Editorial Antroposófica.
- RIVIÈRE, A. (2002), *Obras escogidas*, vol. III: *Metarrepresentación y semiosis*, Buenos Aires, Editora Panamericana.
- RODRÍGUEZ, C. y Ch. MORO (1999), *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*, Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ DE PASTORINO, E. (2008), Prólogo a C. Soto y R. Violante (comps.), *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- ROGOFF (1990), *Aprendices del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.
- SABMANNSHAUSEN, W y VON KUGELGEN (2002), *En torno al jardín de infancia Waldorf*, Barcelona, material de trabajo del Jardín de Infancia Waldorf-Alianza para la Infancia-Cuadernos Pau de Damasc.
- SARLÉ y otros (2002), Informe de Investigación “Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal. Un estudio de caso”, Buenos Aires, ISPEI Sara C. de Eccleston.
- SOTO, C. y R. VIOLANTE (comps.) (2005), *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2001), Informe de Investigación “Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal”, Buenos Aires, Escuela Normal Superior N° 1.
- SPRAVKIN, M. (1998), “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en AKOSCHKY y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005), *Educación plástica en la escuela*, Buenos Aires, Noveduc.
- STEINER, R. (2005), “Andar, hablar y pensar”, conferencia pronunciada en Ikley, Inglaterra, el 10 de agosto de 1923, en *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires, Editorial Antroposófica.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (1999), *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*, ficha Cátedra de Investigación y estadística educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- TERIGI, F. (1998), “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar”, en Akoschky y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
- TURNER, V. (1974), *Dramas sociales y metáforas rituales*, Ithaca, Cornell University Press
- VAN GOGH, V. (2007), *Cartas a Theo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- VIGOTSKY, L. (1986), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
- (2003), *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Nuestra América.
- VIOLANTE, R. (2008), “¿Por qué pedagogía de la crianza?”, en C. Soto y R. Violante (comps.), *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- WINDLER, R. (2005), Prólogo a C. Soto y R. Violante, *En el jardín maternal*, Buenos Aires, Paidós.
- WINNICOTT, D. (1985), *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa.
- ZATONYI, M. (2005), *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*, Buenos Aires, La Marca.

## **ANEXO**

INFORME FINAL DEL PROYECTO CONCURSABLE DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (2008)

“CONOCER PARA INCIDIR SOBRE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES”

*Instituto Nacional de Formación Docente-Instituto Superior del  
Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”*

**“LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL  
EN LOS PRIMEROS TRES AÑOS: LAS FORMAS DEL CONOCER Y LA  
COMUNICACIÓN DEL LENGUAJE PLÁSTICO EN EL HOGAR COMO ÁMBITO  
DE REFERENCIA PARA PENSAR LA ENSEÑANZA EN EL JARDÍN MATERNAL  
Y/O OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA NIÑOS PEQUEÑOS”**

### **Equipo**

Director responsable del proyecto: Claudia Soto

Docentes investigadores: Laura Vasta y Rosa Violante

Colaborador docente: Ema Brandt

Asesora metodológica ad honórem: Andrea Fernández

Colaboradores alumnos: Malena Arenzon, Solange Bourband,

Maximilano Castillo, Sol Gonzalo Fernández Córdón, Sabrina

Masini, María Noelia Taverna, Anabel Uanino

## 1. Introducción

Este trabajo se ha propuesto dar continuidad a la investigación “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual”.

En esta oportunidad se ha buscado, por un lado, continuar profundizando aspectos vinculados a la enseñanza de la plástica en niños menores de tres años, analizando prácticas que se desarrollan en contextos hogareños, donde algún adulto posee una actividad relacionada al lenguaje visual. Por otro lado se ha propuesto abordar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños pequeños tanto en estos ámbitos como en jardines maternos.

De la investigación anteriormente citada se han recuperado para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje algunos de sus resultados como son las siete diferentes formas (tipos) de concebir la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual en los menores de tres años y los conceptos que caracterizan lo peculiar de la enseñanza del lenguaje plástico a estas edades como son los de *experiencia estética y trílogo estético*.

El trabajo de indagación en los hogares ha tenido como propósito la construcción de modos de enseñar alternativos a los que suelen observarse en algunas instituciones. Nuestro interés se ha focalizado en los modos de enseñar que los adultos-artistas despliegan cotidianamente en contextos hogareños junto a los niños pequeños. Sostenemos la idea de que los ámbitos hogareños de crianza pueden ser considerados como “ámbito de referencia

del currículum”<sup>1</sup>, en términos de Terigi (1995) o sea, ámbitos no sólo académicos desde donde construir la propuesta de contenidos y formas adecuadas de enseñar como insumos para pensar en la enseñanza en otros espacios educativos.

Por otra parte se ha propuesto abordar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños pequeños. El conocimiento sobre los modos peculiares en que suceden los aprendizajes artísticos en los más pequeños es un campo poco explorado. Si bien existen algunos trabajos (Lowenfeld y Brittain, 1972; Lurcat, 1986; Kellogg, 1989), los mismos no profundizan en el aprendizaje de los niños menores de tres años y abordan solamente aspectos específicos del aprendizaje del lenguaje plástico-visual vinculados a la producción sin caracterizar los aspectos vinculados a la contemplación.

El ampliar y construir conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico visual en los más pequeños colabora a concretar el derecho a acceder al universo cultural por parte de los niños desde que nacen. A su vez, siguiendo los planteos de Soto y Violante (2005-2008), hemos buscado contribuir a enriquecer el campo en construcción de una pedagogía de la crianza en tanto ampliamos las teorizaciones sobre cómo los adultos ayudan-enseñan a los bebés a incluirse en los contextos culturales, en especial los modos de asumir la educación estética (en particular del lenguaje plástico-visual) en los niños pequeños.

Han sido entonces nuestros objetivos:

1) Interpretar analíticamente cómo se produce la comunicación o metacomunicación entre el universo cultural “cristalizado” en el adulto y el nuevo miembro “despojado” de él en relación con la transmisión, recreación y creación del lenguaje plástico.

1.1) Comprender algunos procesos de socialización hogareña, a fin de “capturar” el traspaso del alfabeto cultural de una generación a otra desde una mirada micro.

1.2) Construir algunas teorizaciones sobre las diversas y posibles formas de enseñar el lenguaje plástico a niños menores de tres años en los

1. Terigi se refiere a las fuentes que se toman en cuenta para definir qué enseñar en la escuela. “Típicamente, las instituciones de generación de conocimiento académico –las universidades, los centros de investigación– forman parte de estos ámbitos [...] también [...] se añaden otros ámbitos considerados valiosos: el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía, y tanto otros, ofrecen para diversos sectores de la sociedad un universo de saberes y prácticas que la escuela debería transmitir” (Terigi, 1999: 53).

procesos de socialización hogareña y en jardines maternos y/o espacios sociales educativos alternativos en forma comparativa.

2) Caracterizar los procesos de aprendizaje en el área del lenguaje plástico-visual en contextos hogareños y “escolares”.

3) Socializar y discutir avances y conclusiones preliminares con estudiantes, colegas especialistas en jardín maternal y adultos observados en el trabajo de campo.

En nuestro trabajo investigativo hemos intentado responder a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje plástico-visual a niños menores de tres años en contextos no formales, hogareños?

1.1) ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas al lenguaje plástico visual que se ofrecen a los bebés y niños pequeños en los hogares de artistas?

1.2) ¿Cuál es el lugar del adulto-artista en las experiencias estéticas vinculadas con el lenguaje plástico visual?

1.3) ¿Cómo transmiten los adultos-artistas a los niños el lenguaje plástico construido socialmente?

1.4) ¿Cómo potencia el adulto-artista la entrada, exploración y juego del niño en el lenguaje plástico?

2) ¿Qué características presentan los procesos de “alfabetización estético-cultural a través de los cuales los niños comienzan a apropiarse de los lenguajes estéticos de su cultura?

2.1) ¿Cómo reaccionan los niños pequeños frente a situaciones-escenarios estéticos vinculados con el lenguaje plástico-visual?

2.2) ¿Qué experiencias los sensibilizan?

2.3) ¿A través de qué acciones el niño pone de manifiesto que participa de una experiencia estética que le permite iniciar sus aprendizajes vinculados con los diversos aspectos del lenguaje plástico-visual?

Además de tomar como punto de partida los resultados vinculados a la enseñanza de nuestro proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual”, hemos tomado en nuestro trabajo investigativo antecedentes que en algunos casos se refieren específicamente al aprendizaje del lenguaje plástico-visual y en otros refieren a formas de aprender generales pero características de los más pequeños.

Además de nuestro trabajo previo, contamos con otros dos antecedentes específicos en vinculación con el problema que nos proponemos investigar:

En el proyecto “El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción” (Marotta, Sena, Richter y Rebagliati, 2004) se señalan dimensiones que permiten abordar las particularidades de la enseñanza en el jardín maternal. Entre otras, la dimensión estética, da cuenta del proceso perceptivo de los niños y el papel del docente del jardín maternal en lo que denominan “una didáctica del mostrar y del hacer”. Para las investigadoras es tarea de los docentes de estas instituciones *mostrar y mostrar nombrando sensible y poéticamente el mundo*, así como de ayudar a los niños a *recuperar ideas y representaciones* a través de las imágenes que quedaron grabadas en su memoria durante esta tarea perceptiva, aunque no estén en edad de representarlas aún.

Cabanellas y Hoyuelos (investigadores que se enmarcan en la corriente de las Escuelas de Reggio Emilia) realizan un estudio sistemático en niños menores de tres años sobre los modos en que configuran sus actuaciones plásticas. En particular estudian el modelado con barro afirmando:

Las formas del conocer y de la comunicación discurren, a menudo, entre líneas. Cuando pretendemos comprender estas formas en los niños de apenas dos años, aparece ante nosotros un abanico de posibilidades casi infinito. (Cabanellas y Hoyuelos, 2006: 7)

Como hemos expresado existen otros antecedentes que si bien no pertenecen a temáticas relacionadas con la enseñanza del lenguaje plástico en niños pequeños, es preciso destacar dado que ofrecen puntos de interés respecto de los procesos de aprendizaje.

Stambak, Sinclair, Lezine, Rayna y Verba (1982) en “Los bebés y las cosas” investigan los procesos de descubrimiento en relación con el mundo de los objetos en niños de diez a veinticuatro meses. El apartado “Los bebés y la física” nos resulta de especial interés dado que frente a los materiales que se presentan para la expresión artística los niños siempre (y en el caso de los más pequeños más aún) desarrollan una actividad de exploración y descubrimiento de las propiedades y posibilidades que ofrecen los materiales y herramientas antes que se constituyan en oportunidades para la expresión artística. En “Los bebés entre ellos” destacan la capacidad de los niños de comunicarse con sus pares, la riqueza y variedad de intercambios aún en edades en que no se expresan verbalmente.

En el mismo grupo etario y en relación con la génesis de la sensibilidad estética, Español y Shifres (2002) realizan estudios sistemáticos respecto a

la génesis temprana de la música y de la danza. Aunque estos trabajos se centran en otras disciplinas artísticas, aportan –desde su marco teórico– interesantes antecedentes en relación con los inicios en la capacidad de compartir estados emocionales. Por ejemplo, en el primer año de vida el concepto de *entonamiento*, da cuenta de una ejecución de conductas que expresan el carácter del sentimiento de un estado afectivo compartido. Señalan que las formas de comunicación entre adulto-bebé además de tomar la forma conocida de *alternancia* (diálogo) pueden adoptar un modo de *sincronía* o de *repetición-variación*.

En relación con nuestro objeto de estudio: el aprendizaje “artístico” (en particular el aprendizaje del lenguaje plástico visual en los niños menores de tres años) consideramos aportes teóricos pertinentes, según nuestra perspectiva, a aquellos que desarrollan conceptualizaciones referidas a tres grandes ejes conceptuales.

El primer eje que reconocemos reúne los aportes de autores que definen y caracterizan el aprendizaje artístico como Read (1955), Gardner (1994) y Eisner (1972), entre otros.

El segundo eje está constituido por el clásico planteo acerca de la polémica entre la concepción de considerar los “dones heredados” como posibilidad para acceder a la experiencia estética y la idea de que el arte se enseña constituye el segundo eje. Autores como Hargraves (1990), Terigi (1998) abordan esta cuestión en relación a la enseñanza artística.

En tercer lugar consideramos de sumo interés a la hora de comprender los procesos de aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos abordar aportes de las teorías cognitivas Riviere (2002), Español (2004) y del psicoanálisis (Winicott, 1985) en relación con los procesos de simbolización comprometidos fuertemente en las experiencias estéticas.

## 2. Metodología

Para capturar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños pequeños el diseño propuesto ha respondido a una estrategia general de la investigación con énfasis hacia una *lógica de generación conceptual* (Sirvent y Rigal, 2008). La información empírica obtenida en diversos ámbitos educativos formales y familiares fue objeto de un *análisis interpretativo, espiralado e iterativo que sigue las pautas del Método Comparativo Constante* (Glaser y Strauss, 1967) para la *generación de teoría de base* (Strauss y Corbin, 2002). Dentro de este método, el proceso de raciocinio combina *análisis inductivo para la identificación de categorías emergentes* y

*análisis deductivo para confirmarlas y proceder a su saturación* (Huberman y Miles, 1994). Se persigue con este análisis acceder a la construcción de categorías de un mayor nivel de abstracción, intentando establecer una red de relaciones entre ellas.

Se decide acceder a la construcción de la *empiría metodológica* (Schuster, 1992) mediante la observación en escenarios naturales. Para ello se recurre a las salas de jardín maternal, intentando examinar grupos y procesos, incluso muy comunes, como si fueran excepcionales y únicos. Analizando lo cotidiano de las salas del jardín maternal: propuestas de observación de la naturaleza, reproducciones de pintores, actividades de exploración y construcción en la bi y tridimensión. Asimismo se asiste al hogar u otros espacios compartidos por el niño y la familia donde el adulto ofrece situaciones lúdicas y de conexión con imágenes y observación de diversos entornos.

El *universo* está compuesto por todos los grupos / las salas que componen los jardines maternos considerados de buena enseñanza respecto a la experiencia estética, pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo se considera que componen el universo referido al ámbito familiar, todas las familias que poseen un integrante adulto que desarrolle tareas vinculadas con el lenguaje plástico-visual.

Las *unidades de análisis* del ámbito escolar son cada uno de los “grupos” de bebés y niños junto con los docentes a cargo de ellos que desarrollan propuestas de “buena enseñanza” como parte de un proyecto de desarrollo curricular realizado en salas de jardines maternos de la CABA a cargo de la profesora Ema Brandt especialista en lenguaje Plástico visual en conjunto con el equipo de Curriculum.

Las unidades de análisis del ámbito familiar son la tríada niño - adulto - entorno /objeto.

La selección de casos se realizó a partir de un *muestreo intencional*, dado que este tipo de muestreo permite realizar *una primera selección de casos como punto de partida del trabajo en terreno* en base a criterios que se establecen de antemano (Sirvent, 2007).

El criterio por el cual se selecciona esta muestra responde, en el caso de los grupos de niños de los jardines maternos, a grupos en los que se desarrollan propuestas de “buena enseñanza” como parte de un proyecto de desarrollo curricular específico a cargo de especialistas en el área y en el nivel y en el caso de los hogares se han seleccionado aquellos en los cuales los padres desarrollan alguna actividad profesional vinculada con el lenguaje plástico visual y sus hijos son menores de tres años.

## 2.1. Técnicas de obtención y análisis de la información empírica

**Técnicas de obtención de la información empírica.** Con respecto a las *técnicas de obtención de la información empírica*, dada la naturaleza del objeto, de las preguntas que se le realizan y del interés que se persigue; se aspira a hacer una *descripción densa* del objeto (Geertz, 1973). Para ello se utilizan distintas técnicas de obtención de la información empírica.

Una de las técnicas es la *observación*. Los momentos del jardín o del hogar se capturan con una cámara de video. Se filmaron doce momentos en total. Las situaciones videadas en los jardines son parte de las propuestas de enseñanza diseñadas especialmente por los especialistas para trabajar con los docentes las diferentes experiencias de sensibilización y expresión referidas en este caso especialmente al lenguaje plástico visual.

Las situaciones filmadas para analizar son:

### EN JARDINES MATERNALES

De producción:

- A1. Bebés: exploración con arena.
- A2. Deambuladores: exploración con arena y exploración con arcilla.
- A3. Deambuladores: exploración con barro.
- A4. Sala dos años: dibujo con marcadores y tizas plano horizontal individual.
- A5. Sala dos años: dibujo con marcadores plano vertical grupal.

De apreciación:

- B1. Deambuladores: observación de libros de imágenes.
- B2. Bebés: observación imágenes.
- B3. Sala dos años: observación de la naturaleza.
- B4. Sala dos años: observación imagen Kandinsky.

### EN HOGARES

- Matías (1 año) A la tarde en casa y paseo a la plaza con su mamá.
- Mara (7 meses) En casa con la abuela mirando imágenes de revistas.

Otra de las técnicas es la entrevista: se realizaron entrevistas en tres hogares. En uno de los casos se entrevistó a ambos padres y en los otros dos a las mamás.

Las sesiones de video como las entrevistas se convierten en un *registro de observación escrito*. El mismo está constituido por *tres columnas* –observables, impresiones y análisis– (Sirvent, 2007). Éste es realizado posteriormente a cada incursión en el campo dado que las escenas son filmadas y las entrevistas grabadas. En la columna de observables se incluye todo lo observado, las acciones de los niños y los maestros, con otros y con los objetos, los desplazamientos, los gestos y las verbalizaciones. Para conservar el anonimato de los sujetos, se reemplazan los nombres reales por ficticios. En el caso de la entrevista se incluyen las preguntas y comentarios del entrevistador como todo lo dicho por el entrevistado.

La columna de impresiones contiene las notas de comentarios e impresiones, realizadas después de la escena filmada o de la toma de entrevista. Los videos o fragmentos seleccionados, son transformados en registro, transcribiéndose en la columna de observables, lo ocurrido con la mayor fidelidad posible.

El abordaje del terreno se realizó desde una tradición etnográfica en donde se busca documentar lo no documentado haciendo hincapié en aquello que el etnógrafo observa sin categorías prefijadas.

Las conversaciones y entrevistas fueron una fuente para poder comprender de manera compleja los “sentidos” del campo y coadyuvar en la discusiones teóricas que se fueron construyendo

**Técnicas de análisis de la información empírica.** La información obtenida a través de los videos y audios transcritos, es objeto de un análisis interpretativo, espiralado e iterativo que sigue las pautas del *Método Comparativo Constante* (Glaser y Strauss, 1967) para la generación de teoría de base (Strauss y Corbin, 2002). Dentro de este método, el proceso de raciocinio combina análisis inductivo para la identificación de categorías emergentes y análisis deductivo para confirmarlas y proceder a su saturación (Huberman y Miles, 1994).

Se persigue con este método de análisis acceder a la construcción de categorías de un mayor nivel de abstracción, intentando establecer una red de relaciones entre ellas con la posibilidad de caracterizar los procesos de aprendizaje artístico como una de las dimensiones del proceso de alfabetización estético-cultural y completar la categorización de las formas de enseñar incluyendo aquellas que son propias y características de los ámbitos hogareños.

Procurando de esta manera responder a las preguntas de la investigación: ¿qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje plástico-visual a niños menores de tres años en contextos no formales, hogareños? Y ¿qué características presentan los procesos de “alfabetización estético-cultural a través de los cuales los niños comienzan a apropiarse de los lenguajes estéticos de su cultura?.

En este proceso el investigador tiene un rol de productor de teoría y la teoría un doble papel: es orientadora en la construcción del objeto de estudio y emergente de la confrontación con la realidad.

### 3. Análisis descriptivo e interpretación de los resultados

#### 3.1. Caracterizando el aprendizaje: contemplación y producción creativa en niños pequeños

Los procesos de alfabetización estético-cultural involucran procesos de aprendizaje y de enseñanza, ambos dialogan siempre entre sí aunque se diferencian en sus aspectos constitutivos. Las acciones de los adultos (enseñanza) y las formas de actuar de los bebés y niños (aprendizaje) junto con ellos, son las evidencias empíricas que nos proponemos construir para luego realizar los análisis correspondientes.

La enseñanza fue indagada en la investigación anterior y construimos nueve principios para enseñar el Lenguaje plástico-visual a los niños menores de tres años.<sup>2</sup> Ahora nos detendremos en los procesos de aprendizaje, de apropiación, de construcción subjetiva, que posibilitan a los bebés/niños participar de experiencias estéticas de contemplación y producción creativa. Para indagarlos nos detuvimos en observar interacciones con objetos materiales y personas, gestos, expresiones verbales, sonidos y acciones. Estas expresiones, conductas externas de procesos internos a los que no podemos acceder (especialmente por la edad de los niños) se observan frente a propuestas de enseñanza de los adultos de apreciación y de producción.

2. Los principios de la enseñanza del lenguaje plástico-visual son: primer principio: hacer arte es una actividad “inútil” y humanizante; segundo principio: las experiencias estéticas transcurren en un tiempo de “fiesta”, tercer principio: el desarrollo de las actividades que se proponen para enseñar arte contribuye al logro de otros objetivos que enriquecen las posibilidades de una Educación Integral; cuarto principio: el lenguaje plástico visual como “telón de fondo” de las figuras principales en los primeros años: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo, quinto principio: de la percepción a la emoción contemplativa; de la exploración de los materiales a la producción de las primeras creaciones; sexto principio La creación de un ambiente estético. La construcción de escenarios para mirar, contemplar, explorar y crear; séptimo principio: la realización de acciones conjuntas al explorar, apreciar, contemplar; octavo principio: la experiencia compartida de emociones en el transcurrir de las experiencias estéticas de contemplación como de exploración-creación; noveno principio: el diálogo estético es un triángulo. Para ampliar véase páginas 111 ss., en este volumen.

A partir de la observación de videos correspondientes a niños de 45 días a tres años que asisten a las salas de bebés, deambuladores y salas de dos años de diferentes jardines maternas del GCBA y de algunos casos observados en los hogares, realizamos los siguientes análisis siguiendo el método comparativo constante de (Glaser y Strauss, 1967) y (Strauss y Corbin, 1990).

Primer análisis: hacia una primera categorización de los procesos de aprendizaje del lenguaje plástico visual.

Segundo análisis: caracterización del proceso de aprendizaje de la contemplación (o emoción contemplativa).<sup>3</sup>

Tercer análisis: caracterización del proceso de aprendizaje de la producción.

Los diferentes análisis nos fueron permitiendo profundizar en la caracterización de los procesos de aprendizaje y sus diferencias según se refieran a procesos de contemplación o producción creativa. A continuación se presentan los resultados a los que fuimos arribando a través del análisis.

### **Primer análisis: hacia una primera categorización de los procesos de aprendizaje del lenguaje plástico visual**

Este análisis parte de la necesidad de definir y reconocer cómo construir evidencias empíricas<sup>4</sup> para caracterizar el proceso de aprendizaje del lenguaje plástico-visual. Para determinar estas evidencias recuperamos los aportes del marco teórico, de nuestras primeras observaciones preliminares

3. Emoción contemplativa: Nos referimos a la emoción contemplativa en los niños pequeños al observar en gestos, tanto del rostro como en gestualidades de manos, verbalizaciones y exclamaciones expresiones que dan cuenta del disfrute. Éste puede ser tanto en introspección (concentración) como en la necesidad de participar a compañeros y adultos de lo que sienten. Ha sido observado en momentos de producción como de observación.

4. Concebir que la evidencia empírica se construye, implica pensar que la producción, sistematización y descripción del hecho estudiado como las inferencias acerca de sus relaciones y significados, involucra el uso de técnicas para construirla. Tanto la elección de las mismas como los contenidos sustantivos obtenidos a través de ellas, dependen del enfoque teórico o enmarcamiento elegido y del modo de investigar adoptado (Sautú, 1998; Sirvent y Rigal, 2008). Fernández (2009), “La representación social de la propiedad de la tierra de jóvenes y adultos en Villa 15. Los desafíos de la construcción de la evidencia empírica”, en *Diálogos y reflexiones en investigación. Contribuciones al campo educativo*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 33-40.

de los videos, como así también de las descripciones holísticas de lo observado realizadas sobre cada una de las situaciones videadas.<sup>5</sup>

Las evidencias empíricas propuestas para realizar el primer análisis son:

- Interacción del bebé/niño con objetos-materiales.
- Interacción del bebé/niño con personas (adultos, otros bebés/niños).
- Gestos, expresiones verbales y sonidos que realiza el niño.
- Acciones que realiza el bebé/niño.

En cada situación videada se focaliza en los procesos de aprendizaje, sin dejar de reconocer y considerar las actuaciones de los adultos que están con los bebés y niños pequeños. Se seleccionan fragmentos “claves” representativos y se les asigna un “título”, como un modo de iniciar el proceso de categorización que nos lleva a reconocer cuáles son las características particulares que asume el proceso de aprendizaje- apropiación de los procesos de alfabetización estético-cultural en los niños menores de tres años. A continuación se presentan las categorizaciones construidas en cada una de las situaciones:<sup>6</sup>

1.A. Situaciones de exploración-experimentación-producción de las primeras creaciones:<sup>7</sup>

Las primeras categorizaciones muy cercanas a la base empírica se constituyen en el punto de partida de un proceso de búsqueda de lo singular y de mayores niveles de abstracción en el proceso de teorización que iniciamos con este primer análisis.

En este sentido, a través de la búsqueda de recurrencias surge la necesidad de construir algunas categorizaciones de mayor nivel de abstracción que al mismo tiempo recuperen o establezcan relaciones con las categorías de la investigación anterior, por esta razón pensamos en agrupar tomando los ejes centrales de toda experiencia estética: por un lado “exploración-experimentación-producción creativa” y por otro lado “percepción-observación-apreciación contemplativa”. De este modo se toman los diferentes aspectos del proceso de

5. Estas descripciones holística se pueden leer en el anexo 1.

6. La selección de situaciones se realiza teniendo en cuenta que hubiese una situación de cada una de las salas (bebés, deambuladores, niños de dos años) y en cada una se busca la inclusión de propuestas de observación-apreciación como también de exploración-experimentación.

7. Se parte de las categorías propuestas en el trabajo de investigación anterior referidas a los ejes de los lenguajes artístico-expresivos. En este caso, de la exploración de los materiales a la experimentación y producción de las primeras creaciones.

aprendizaje artístico<sup>8</sup> por fuera de las situaciones particulares en las que surgieron las primeras categorizaciones. Teniendo en cuenta lo dicho elaboramos la siguiente sistematización:

	“Exploración-experimentación-producción creativa”	“Percepción-observación-apreciación contemplativa”.
<b>Bebés</b>	<p>Primer encuentro con el material nuevo: De la desconfianza a la confianza y descubrimiento de las posibilidades que ofrece.</p> <p>Dejando huella en la arena moviendo brazos y manos.</p> <p>Docente tapa los pies con arena y acaricia.</p>	<p>Primer acercamiento de bebés al trabajo con imágenes, más centrado en la exploración del objeto libro/imagen.</p> <p>El adulto señala/muestra los niños miran Copian el movimiento que el adulto hace en relación a la imagen.</p> <p>Ofreciendo arena en las manos del adulto para que el bebé mire, toque y explore.</p>
<b>Deambuladores</b>	<p>Primer encuentro con el material nuevo: De la desconfianza a la confianza y descubrimiento de las posibilidades que ofrece.</p> <p>Aprendizaje (aprende a hacer formas) por imitación y realización conjunta. Transformamos el material en formas diversas que se vuelven a componer. Armar y desarmar.</p> <p>El niño solo: fracciona, mira y ubica en un lugar elegido.</p> <p>Producción en alto compartida.</p> <p>Realización conjunta de acciones de exploración y producción de formas</p>	<p>Modela una “torta” utiliza producción para dramatizar: “canta cumpleaños feliz”.<sup>1</sup></p> <p>A las formas modeladas le ponen nombre: “el pupo” “cumpleaños feliz” “el bebé”</p>

8. Según Eisner (1972), los tres aspectos del aprendizaje artístico son: 1) aspectos productivo (como se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva); 2) crítico (como se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza), y 3) cultural (como se produce la comprensión del arte como fenómeno cultural) Aquí tomamos los dos primeros aspectos considerando las edades de los niños.

	“Exploración-experimentación-producción creativa”	“Percepción-observación-apreciación contemplativa”.
<b>Niños de 2 años</b>	<p>Valor afectivo del dibujo: como regalo a alguien significativo para el niño</p> <p>Intención en el dibujo más allá de la representación:  Dibujo: Gran forma circular, con líneas por fuera y líneas ondulantes por dentro.  Diferentes modos de usar la herramienta en función de un propósito definido.  Trazado de líneas dentro de otras líneas ya marcadas, mientras explora el espacio.  Contorneado de las manos, mientras explora el espacio.</p> <p>Movimiento que deja huellas.  Influencia mutua (entre los niños) en los modos de acción.</p> <p>Producción gráfica atravesada por formatos de juego.</p> <p>Juego: Dibujo un poco arriba –en el cielo–(dicen los nenes) y después abajo para volver a subir... Movimiento, sonido, ritmo y marcas en la hoja. Se apropian del espacio total del soporte.</p> <p>Copia de acciones-movimientos, contagio emocional –expresión de sentimientos de vitalidad–</p>	<p>Atención a lo que va quedando dibujado mientras se sigue haciéndolo – en simultáneo–.</p> <p>La acción de dibujar se detiene para mirar lo que queda en la hoja.</p> <p>Emoción ante la maravilla de la naturaleza  Entusiasmo, alegría provocada por la obra  Mirada atenta, la imagen ha cautivado a los niños.</p>

1. En situaciones como esta se distingue la apreciación de la producción con fines analíticos pero en la realidad se dan de modo alternado y simultáneo.

En las experiencias propuestas para la exploración se observan situaciones de percepción-observación de los propios procesos de producción.

Si bien se seleccionan experiencias donde los docentes se proponen trabajar exploración o apreciación (aspecto productivo o crítico del aprendizaje artístico según Eisner), al interior de cada situación, en estas primeras categorizaciones no siempre aparecen diferenciados estos procesos. Surge la necesidad, entonces, de profundizar en las categorías que permitan conocer y caracterizar los procesos de aprendizaje vinculados con las conductas de exploración, experimentación y percepción por un lado y diferenciarlas de las conductas de observación, apreciación y contemplación por otro.

Observamos que pueden darse aspectos similares según edades tanto en los procesos de percepción-observación-apreciación como en los de exploración-producción creativa.

Comenzamos a reflexionar y volver a definir los procesos de alfabetización estético-cultural que son nuestro objeto de indagación.

Por otra parte se observa una recurrencia en las secuencias de los diferentes momentos por los que atraviesan los niños en este proceso de aprendizaje que buscamos caracterizar.

Tomando en cuenta estas reflexiones, nos proponemos iniciar un segundo análisis centrado en caracterizar los procesos o momentos concebidos como una suerte de secuencias sucesivas por las que pasan los niños en los procesos de aprendizaje de la contemplación y en un tercer análisis profundizaremos en la secuencia o momentos que atraviesan durante los procesos de producción creativa.

## Segundo análisis: caracterización del proceso de aprendizaje de la contemplación

Tomando todo el material empírico se reconocen diferentes “Espectáculos para percibir, observar, apreciar, contemplar”.<sup>9</sup> Éstos son:

- 1) Objetos de la cultura
  - 1.1.) Calesita, Juegos de la plaza (video Matías, un año)
  - 1.2.) Reproducciones Obras de artistas (videos B1 B2 B4)
- 2) La Naturaleza. Los árboles de la plaza, el cielo, el parque (video Matías y B3)
- 3) Las propias producciones durante el desarrollo de actividades de exploración (video A1 A2 Exploración con arena bebés y con barro deambuladores).

En relación con cada uno de estos “Espectáculos para percibir, observar, apreciar, contemplar” analizamos en profundidad los fragmentos claves en

9. Es importante señalar que las propuestas de enseñanza que presentan los adultos intencionalmente en los videos analizados de los jardines maternos para enseñar a contemplar son:

- Ofrecer imágenes sueltas para observar.
- Ofrecer libros de imágenes para observar.
- Ofrecer imágenes pegadas en las paredes a la altura de los bebés niños.
- Ofrecer imágenes pegadas en el piso en el sector donde juegan.
- Mirar junto con ellos.
- Ofrecer objetos de la naturaleza y productos de la cultura para observar.

los que los bebés y niños ponen de manifiesto la presencia de este proceso de aprendizaje.

A partir de analizar las experiencias de apreciación sensible de: (la naturaleza, los objetos culturales –obras de artistas, otros–, las propias producciones) como espectáculo para ver encontramos que el proceso de aprendizaje de la contemplación va “de la percepción a la contemplación”. Esta afirmación la construimos a partir de analizar los diferentes casos que presentaremos a continuación.

## 1. Objetos de la cultura

### 1.1. La calesita

Cuando el bebé/niño de un año detiene la mirada, señala, observa, verbaliza, afirmamos que *aprecia*. Cuando además elige la imagen, selectivamente del resto, afirmamos que *contempla*.

En relación a cómo tienen lugar los procesos de alfabetización estético-cultural vinculados a los aprendizajes de apreciación podemos afirmar que es central la *reiteración/recursividad* del proceso de mirar un mismo objeto o diferentes objetos en un itinerario que se reitera como *una coreografía vital para apreciar*.

(Matías, un año) *En casa toma la leche, juega, caminan hasta la plaza, la mamá pone una manta sobre el césped sienta a Matías con posibilidad de observar diferentes “paisajes” sector de juegos con niños, árboles, caminos de la plaza, otros adultos. Luego caminan hacia la hamaca se detienen a observar las copas de los árboles. Luego esperan turno en la hamaca, se hamaca. Al final se dirigen al sector de la calesita. Primero la observan girar, luego se suben en un auto, Matías observa tranquilo, luego se lo sienta en un caballo se lo ve incómodo. Luego bajan y regresan a su casa. Se observa una secuencia ritual (así lo comenta la mamá). Todos los días repiten la misma secuencia de actividades al ir de visita a la plaza.*

(Apreciación de observadores) *Nos impactó la actitud del niño de observación diríamos contemplación tranquila serena e interesada poniendo la vista en un escenario, objeto o personas y mirando con atención cada movimiento, cada sonido, todo.*

*Nos llama la atención cómo Matías señalando los diferentes espacios de la plaza anticipa los momentos del paseo, señala cada sector según el recorrido que repiten diariamente como comenta la mamá. Es notable la actitud placentera, y tranquila para mirar.*

En el niño se observa que elige lo que mira, lo busca, espera a que aparezca, gesticula su placer por verlo, en algunos casos lo señala, comunica aquello que elige al adulto que está con él. Hay una alternancia de miradas. Contempla el niño y también contempla el adulto. El objeto contemplado es de ambos, ya que comparten y se comunican ese placer. En esta interacción hay comunicación, diálogo y triálogo. Sin hablar, con solo miradas y gestos ambos participan de una coreografía visual para disfrutar contemplando.

El objeto elegido tiene características como movimiento, color, sonido. Es un espectáculo para mirar y detenerse.

## 1.2. Reproducciones de obras de artistas

Trataremos de caracterizar los diferentes momentos por los que pasan los bebés y niños en el proceso de aprendizaje de la contemplación de este tipo de espectáculo.

### PRIMER MOMENTO:

Aprendizaje centrado en la exploración de las propiedades físicas del objeto

Hay bebés que están en una etapa exploratoria al tomar los libros como objetos físicos (los chupan, los retuercen, los sacuden, los aplastan, los tiran, etcétera).

### SEGUNDO MOMENTO:

Por momentos exploran propiedades de las reproducciones como objetos a ser chupados, sacudidos, etc. y por momentos concentran su atención en la observación.

(Bebés. Observación de imágenes) *El grupo intermedio lo conforman nena de buzo rosa y chupete y nene de chaleco rojo.*

\* *Bebé de chaleco rojo.*

*Primera escena*

*2:45 Toma el libro de imágenes de modo convencional lo mira con atención lo abre y se distrae mirando hacia otro lugar*

*Segunda escena*

*(50: 08:...hasta 50:20) La docente muestra un libro y la bebé de buzo rosa y chupete lo tira para sí y lo comienza a mirar sola. La docente comienza a mostrarle otro libro al bebé de chaleco rojo. Da vuelta las páginas frente a los bebés El bebé de chaleco rojo mira con atención. La beba de buzo rosa sigue dando vuelta las páginas del libro que tomo para ella sola.*

\* *Beba de buzo rosa con chupete.*

*Escena 1*

*(48:45) Mirando juntas.*

*La maestra se sienta en el piso y tiene a upa al bebé ambas mirando hacia delante. Miran el libro juntas, la maestra lo mira y la bebé participa de la acción de sostener el libro y mirarlo junto con la maestra en un abrazo que permite rodear al bebé con el cuerpo sostenerlo y hacerlo partícipe de una acción que realiza la docente.*

*La maestra rodea con su cuerpo el cuerpo de la bebé haciéndola participar de la acción de sostener y mirar libros ofreciendo la oportunidad de hacerlo del modo convencional.*

*La beba (del buzo rosa con chupete) lo sacude y vuelve a mirarlo.*

*49:14 Un bebé se acerca y quiere quitarle el libro, se enoja y tironea para tenerlo nuevamente con ella.*

### TERCER MOMENTO:

Aparece el gesto de señalar sobre la imagen lo que pone de manifiesto la atención en una de las reproducciones. Señalan y verbalizan.

Al mismo tiempo en este momento se observa que se encuentra incorporado el modo social de utilizar el objeto cultural libro de laminas para mirar. Los deambuladores observados toman los libros, hojean, miran, no siempre con mucha atención, todos pasan las hojas. Algunos se detienen en algunas imágenes en particular. En este sentido reconocemos en este momento dos adquisiciones: el modo social de utilizar el objeto cultural libro con imágenes para mirar y el gesto de señalar.

Esta descripción inicial involucra cuatro situaciones diferentes pero que interaccionan todo el tiempo. Éstas son:

- Comienzan a detenerse al observar, señalan y verbalizan.
- Toman el objeto libro y pasan hojas mirando.
- Eligen algunas imágenes que vuelven a buscar en el transcurso de la actividad o en actividades sucesivas. Se detienen en forma reiterada, señalan, verbalizan, se inician en la contemplación.
- Ponen nombre a algunos fragmentos de la obra.

(Deambuladores. Observación libros de imágenes) *Otro grupo que comienza a prestar atención y a observar algunas imágenes de los libros por momentos muy acotados, cortos pero intensos. En otras oportunidades sucede también que se mantienen más tiempo concentrados.*

*Están en una etapa caracterizada por iniciar el interés por el mirar/ apreciar/contemplar sostenido.*

*Dos bebés llaman la atención especialmente:*

– Pedro, bebé del pantalón rojo.

– Bebé del buzo verde.

*Fragmentos claves de Pedro:*

\* Pedro Mirando imagen de Molina Campos, “Caballo” a partir de propuesta de Ema.

\* Segundo momento: Ema comenta sobre movimiento del caballo y el niño observa con atención. Ema se da vuelta. Pedro comienza a moverse imitando el caballo.

\* Mirando libros concentrado

*Fragmentos claves del bebé del buzo verde*

*Primera escena mirando un libro de imágenes.*

\* del 1:02 y siguiente. Hasta 2:00 (42:18:19 hasta 43:20)

El bebé toma el “libro” (imágenes de Van Gogh y Rosseau) de un modo convencional con las dos manos sujetando las dos tapas y mirando las imágenes que contiene dicho “libro” con atención. Toma una hoja con el pulgar e índice para darla vuelta. Otro bebé (beba de buzo rosa con chupete) lo interrumpe. La observadora se acerca y poniéndose detrás en forma conjunta retoma el movimiento de pasar las hojas y observar. La observadora señala mientras los tres bebés (Pedro que se acerca, el bebé que interrumpió beba del buzo rosa y el rubio de buzo verde) observan las imágenes del libro que quedó apoyado en el piso. La beba que interrumpió lo toma para sí misma. Los otros bebés se acercan para seguir mirando el objeto libro.

*Segunda escena:*

\* 2:07 (42:47)

Pedro toma el libro de imágenes de un modo convencional. Se lo quita la beba de buzo rosa

*Tercera escena: (44:25 a 44:38) Pedro (bebé de buzo verde y beba de buzo rosa).*

\* 3:10

Nuevamente Pedro toma otro libro de imágenes y da vuelta las hojas mirando con atención se encuentra sentado cerca del bebé de buzo verde quien toma otro libro de imágenes y se los pasan unos a otros. La beba de buzo rosa intenta tomar alguno de los libros

*Cuarta escena Pedro mira con atención*

(45: 00 a 45:30)

\* 3:57 Pedro sigue mirando el segundo libro de imágenes con atención solo, luego la maestra se acerca y le pregunta “¿qué tenés?, el bebé de buzo verde mira el libro de imágenes que tiene Pedro.

*Quinta escena. Pedro observa y señala*

\* 8:30 Imagen (del video 46:13 a 46: 40:13)

Pedro mira y señala con el dedo índice detalles de la imagen que está observando (46:37 señala con mucha atención) solo que corresponde al segundo libro de imágenes que estuvo mirando.

*Sexta escena:*

\* (del video 46:50:22 hasta 47:18) numeración de la filmación. Bebé de buzo verde toma otro libro para mirar con atención. La maestra le pregunta 47:05 si tiene dos y luego le muestra la imagen de un libro.

*Séptima escena: Pedro observa una imagen de Molina Campos a partir de la propuesta de Ema.*

\* (47:34 hasta 48.30)

Ema acerca un libro de imágenes y muestra una reproducción de Molina Campos donde hay un jinete arriba de un caballo. Ema dice: “¿Qué hace el caballito?”.

Continúa en 48:25 Ema y Pedro filmados de espaldas. Los dos juntos miran la imagen del caballito Ema señala la imagen Pedro sacude los brazos y mira a Ema. Ema se la acerca Pedro observa y sonríe. Se balancea imitando el movimiento del caballo.

*Octava escena:*

(53:14) Pedro mira concentrado solo imágenes de un libro.

*Novena escena:*

(54:20 a 54:48) La docente (otra) muestra a Pedro una imagen (la del caballito suponemos por el movimiento que realiza la maestra acompañando la observación con sonido y movimiento). Pedro mira e imita el movimiento de la docente. La maestra sigue mirando el libro abierto y Pedro mira con atención. Se acerca el bebé de buzo verde. Luego la docente gira para integrarlo al grupo y señala algo de la imagen. El bebé del buzo verde también señala junto con la docente.

*Décima escena:*

Se observan sentados bebé de buzo verde y docente. El bebé toma una imagen, la mira sosteniéndola frente a sí mismo en alto. Luego se la muestra a la docente para que la mire.

*Décimoprimera escena:*

Los niños de dos años se encuentran sentados frente al pizarrón. La maestra los invita a mirar la pintura de Kandinsky. Hay un primer momento para que miren y luego les pregunta: “¿Qué ven acá?”. Ante esta pregunta los niños comienzan a pararse espontáneamente y van pasando a señalar diferentes partes de la pintura a las que nombran

como: cactus, flor, tambor, delfín, serpiente etc. Nombran también los colores. Al principio van pasando de a uno, pero luego la obra convoca a varios niños. Los niños que se paran sonríen, gritan, miran a la maestra cuando nombran. Otros permanecen sentados, sin moverse, descubren nuevos colores, formas, dan significado a lo que ven. Observan la imagen total y también las partes que la componen infiriendo, imaginando y otorgando identidad a algunas formas como: cactus, viborita, agua, etc. La imaginación juega aquí un papel importante.

## 2. La naturaleza

En el análisis de este caso nos pareció interesante establecer una comparación entre la apreciación sensible de la naturaleza en niños de un año y en los niños de dos años.

En relación a cómo tienen lugar los procesos de alfabetización estético-cultural vinculados a la apreciación de la naturaleza, podemos decir que tanto los niños de un año como los niños de dos años se detienen a mirar el espectáculo que ofrece la naturaleza en situaciones en que el adulto muestra, señala, ofrece al niño espacios y momentos que favorecen dicha contemplación. Especialmente esto sucede si la situación es reiterada, forma parte de un ritual contemplativo en el que participan con asiduidad el bebé/niño junto al adulto.

Tanto los niños de un año como los niños de dos años evidencian a partir de sus gestos, sonidos, palabras y el tiempo que le dedican a dicha actividad que la naturaleza les resulta un espectáculo interesante de ser observado.

En relación a los niños de un año observamos que los niños señalan (por ejemplo, los árboles) como una forma de expresar reconocimiento e interés en el objeto contemplado. La naturaleza con sus colores, movimiento, sonidos, luces y sombras parece ofrecer al niño una experiencia rica e interesante.

En los niños de dos años puede observarse emoción y cierta fascinación por lo que la naturaleza ofrece para ser contemplada (pájaros). Hay además un reconocimiento de los aspectos de la naturaleza al nominarlos, y se da lugar a la fantasía a través de la invención de diferentes situaciones en relación a lo observado.

*(Matías, 1 año. Paseo por la plaza con su mamá) Nos llama la atención como Matías señalando los diferentes espacios de la plaza anticipa los momentos del paseo, señala cada sector según el recorrido que repiten diariamente como comenta la mamá.*

*Interacciones con los objetos: en este caso las ramas y hojas de los árboles de la parte más alta con el cielo de fondo. Sonidos propios de la plaza.*

*Interacciones con personas: su mamá, la mamá le propone “mira” Matías busca el espectáculo, se detiene y mira con gran interés y atención.*

*Gestos azorado, anonadado, concentrado frente a lo que observa. Gestos de sonrisa y gorjeos de placer frente a la acción de mirar.*

*Acciones que realiza: señala, mira con concentración, busca la mirada de su mamá, vuelve a mirar el árbol, emite sonidos, gira la cabeza como buscando otras cosas para contemplar.*

*(Apreciación del observador) Es notable la actitud placentera, y tranquila para mirar*

*(Sala de dos años. Observación de la naturaleza) Los niños ante la propuesta de la docente se sientan en el piso para mirar a un hornero que está en uno de los árboles del parque del jardín. Se observan rostros de alegría, fijan la mirada atentamente hacia donde la maestra señala esperando se produzca la aparición de los pájaros. Los niños contestan las preguntas del docente, imaginando diversas situaciones como por ejemplo que los pájaros “están cocinando fideos”.*

Queda planteado en el final del primer análisis que durante el desarrollo de experiencias pensadas intencionalmente por el docente centradas en la exploración se dan momentos de percepción, observación detenida, inicio a la contemplación. En este sentido entendemos que resulta interesante analizar la observación, el detenimiento que aparece en los niños frente a sus propios procesos de exploración. Se muestra también con esto la estrecha e interdependiente vinculación entre ambos procesos y enriquecimiento mutuo.

## 3. Los propios procesos de apreciación en la producción<sup>10</sup>

En el caso de los bebés se observa percepción durante los procesos exploratorios en tanto se hace visible un registro de las propiedades de los materiales a través de los sentidos, se reconoce entonces la presencia de un proceso de percepción sensible de la experiencia que se ofrece pero no hay detención en la acción por lo tanto sus manifestaciones no se las reconoce como expresiones de observación.

10. Se trabajó con todas las situaciones videadas ya citadas no sólo con las actividades propuestas por las docentes como actividades de apreciación. Así se fueron reconociendo momentos de apreciación que se analizaron en las propuestas de exploración y producción con barro, con arena, con marcadores en las diferentes salas y edades de los niños

Nos preguntamos cuáles son las notas que deben estar presentes para pensar en la percepción como una experiencia sensible. Consideramos que en la medida en que durante el acto de percepción se hagan presentes gestos, interacciones, verbalizaciones que expresen emoción y disfrute, podemos decir que estamos en presencia de una percepción sensible. Todas las experiencias estéticas tienen un componente sensible y conmueven, pero no todas las situaciones conmovedoras son estéticas.

En uno de los fragmentos se reconoce con claridad una experiencia de observación de un bebé:

(Bebés. Exploración con arena) *Maestra pone arena en sus manos y bebé sentado mira la arena, mira a la docente, vuelve a mirar la arena. La docente dibuja con su dedo sobre la arena que tiene en la mano, el bebé mira con detenimiento y concentración.*

(Beba de bazo blanco) *Cuando la maestra coloca arena en las manos del bebe este detiene su mirada, observa el movimiento de los dedos que la maestra realiza sobre la arena que sostiene en su mano dejando huellas.*

En el caso de los niños mayores de un año (actividades de exploración con barro y con arena realizada por los deambuladores) se reconoce que algunos niños mientras exploran, aprecian sus propias producciones en la acción que van desarrollando.

(Deambuladores. Exploración con barro) *En algunos casos se observa concentración en la realización en la producción con barro, a la vez que disfrute por lo que va haciendo. Pareciera que hubiera un grado de anticipación de lo que va quedando junto con sorpresa por sus propios logros.*

(Deambuladores. Exploración con arena) *Juntan caracolas, sacan caracolas de la arena como tirándolas, las llevan a la maestra, ella se detiene las coloca en la palma de sus manos, les da un valor especial a esos objetos, los mira sensiblemente junto con los nenes como pequeños tesoros.*

*Entrechocan caracolas explorando su sonoridad.*

*Hacen huellas con las manos en la arena, reiteran la acción mientras observan su rastro, otro nene repite la misma acción que propuso un compañero.*

En los niños de dos años observados han aparecido situaciones donde:

- miran con atención el producto de sus acciones mientras realizan la acción
- se detienen para observar lo producido.

Estas situaciones se corresponden con los momentos de la producción: *inicio a la intencionalidad en la acción y producción intencional*, que explicaremos mas adelante.

(Sala de dos años. Dibujo con marcadores y tiza en plano horizontal) *La niña pinta una parte del dibujo. Primero lo hace utilizando el crayón de modo convencional, luego lo acuesta y haciéndolo rodar continúa pintando en ese mismo lugar de la hoja. Mira atentamente el resultado de sus exploraciones.*

*La niña dibuja con marcador. Mira lo que quedó en la hoja. Mientras mira levanta los brazos, los sacude y emite un sonido (u).*

**Reflexiones a modo de síntesis de los momentos del proceso del aprendizaje de la contemplación.** Encontramos la presencia de una secuencia de diferentes momentos que suponemos van apareciendo a medida que los niños participan de experiencias de observación/ apreciación estética en tanto los adultos se las ofrecen. En este sentido la secuencia que pasaremos a describir a continuación no se vincula directamente y linealmente con edades cronológicas sino que también tienen que ver directamente con las oportunidades que el medio les ofrece de percibir, observar, apreciar, contemplar.

El proceso de aprendizaje de la contemplación o emoción contemplativa pasa por los siguientes momentos:

1) *Percepción* de las propiedades de los materiales, de las imágenes; esta percepción está ligada a los sentidos; a veces es sensible en tanto emociona, conmueve, en ella se detecta sensación de placer y disfrute o de rechazo, temor a lo desconocido-conocido.

2) *Observación*. Se diferencia del anterior porque aparecen momentos de detención de la acción. Esto generalmente se observa en niños de un año.

3) *Apreciación*. Es muy claro ver cómo en las experiencias desarrolladas en las salas de deambuladores en su mayoría los niños observan con atención, se detienen. En el caso de los libros de imágenes pasan las hojas poniendo de manifiesto el aprendizaje del modo social de utilizar este objeto cultural. No aparecen acciones de sacudir, chupar, abollar propias de los bebés menores de un año frente a estos mismos materiales.

Se reconocen dos indicadores muy presentes: el gesto de señalar y la verbalización o expresiones de alegría, placer, entusiasmo frente a las imágenes de artistas, o imágenes que van apareciendo en el proceso productivo al explorar con los materiales.

4) *Contemplación*. La característica que define este momento es la intención de elegir la imagen. Se observa selección particular por parte del

niño de algunas imágenes entre varias que se presentan. Luego se pone de manifiesto todo lo característico de los momentos anteriores, el gesto de señalar, la verbalización y la detención de la acción participante de un acto contemplativo.

Hemos avanzado sobre el principio de la enseñanza propuesto en la investigación anterior donde se postula en el quinto principio (Brandt *et al.*, 2011: 120) “Desde la percepción a la emoción contemplativa”. A través de este análisis hemos visto en los diferentes casos cómo este proceso enunciado en forma general se puede describir detalladamente en unos pasos secuenciados característicos que se repiten frente a los diferentes materiales y/o objetos/espectáculos para mirar.

A modo de síntesis final de este segundo análisis presentamos el siguiente gráfico:

Proceso de aprendizaje de la contemplación<sup>1</sup>

Momentos Características	1) Percepción	2) Observación	3) Apreciación	4) Contemplación
Edades cronológicas aproximadas			A partir del año.	
	Registro sensible (a través de todos los sentidos) de las propiedades del material, imagen, objeto.	Detenimiento de la acción. La mirada centrada en una imagen.	Aparece el gesto de señalar y verbalizaciones sobre lo que se observa.	Se hace presente la elección de aquello que se mira. Aspecto expresivo/emoción frente al espectáculo contemplado.

1. Es importante señalar que los bebés en los primeros contactos con imágenes para observar, que les ofrecen los adultos, realizan una exploración de las propiedades físicas: sacuden, aplastan, tiran, chupan, etc., es decir se vinculan con las imágenes de los libros o tarjetones como objetos para explorar físicamente, no como objetos de la cultura para ser mirados. Las conductas que se ponen de manifiesto en este momento no refieren al proceso de aprendizaje de la contemplación sino que conforman una exploración generalizada que puede constituirse en el momento inicial de varios aprendizajes.

Con relación a la presencia de la apreciación en los propios procesos de producción observamos que para que se hagan presentes momentos de apreciación/ observación durante los procesos de exploración-experimentación-producción es necesario que los bebés y niños pequeños tengan muchas oportunidades de explorar-experimentar. Esto se verá con mayor detenimiento en el análisis siguiente.

### Tercer análisis: caracterización del proceso de aprendizaje de la producción de las primeras creaciones

Tal como se ha realizado en el caso del segundo análisis se recupera aquí lo planteado en el quinto principio de la enseñanza del lenguaje plástico-visual de la investigación anterior pero en este caso en lo referido al aspecto productivo del aprendizaje artístico “De la exploración de los materiales a la experimentación y producción de las primeras creaciones”.

La exploración va dejando lugar a la producción creativa a medida que se reiteran las experiencias de exploración.

Tomando todo el material empírico se reconocen diferentes momentos al intentar dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo aprende el bebé y niño pequeño a producir creativamente?

Los niños pequeños transitan un recorrido que va desde la exploración lúdico-kinestésica de las posibilidades que ofrecen los materiales y herramientas hasta el descubrimiento de huellas, trazos, formas, volúmenes, producidos como inicio al camino de la propia creación.

Se intenta con este análisis describir el proceso de aprendizaje de la producción caracterizando los diferentes momentos que se reconocen en las manifestaciones observadas en las distintas situaciones analizadas. Estos momentos son:

- 1) Mirar sin tocar.
- 2) Exploración lúdico-kinestésica.
- 3) Inicio a la intencionalidad en la acción.
- 4) Producción intencional.

#### 1) MIRAR SIN TOCAR

En los inicios de las actividades observadas, en particular en aquellas en las que se presenta un nuevo material (exploración con barro deambuladores o exploración arena bebés) las primeras reacciones de los bebés y niños es la observación atenta sin actuar. Se observa una mirada claramente dirigida al adulto como un modo de recibir aprobación, permiso para la exploración. En general se observa que la mirada va al adulto, la acción al material tocándolo con desconfianza al principio, vuelve la mirada al adulto y nuevamente la acción al material hasta que se consigue provocar en el niño una actitud de confianza con la que se anima a tocar, trozar, aplastar, golpear, desparramar, dejar caer, es decir realiza acciones sobre el nuevo material explorando y descubriendo sus características particulares.

(Bebés. Exploración con arena. *Caso bebé de buzo blanco*)  
*La docente sentada en el piso toma arena en sus manos, se la ofrece al pequeño. El bebé mira el material, mira a la maestra. La docente con su otra mano toca la arena, “dibuja”, deja huellas. La bebé mira con muchísima atención.*

(Deambuladores. Exploración con barro. *Caso nena con chupete*)  
*Estuvo 13 minutos mirando sin hacer, solo toca al principio y mira hasta que luego adquiere confianza y actúa.*

*5.05 pone mano se quedan manos pegadas y queda material en sus manos. Mira sus manos.*

*18.00 minutos se ve cómo ya fracciona y pone las manos en el barro. Sigue con el chupete puesto.*

*A los 20 minutos toma pedacitos los ubica en otro lugar, saca, fracciona y ubica. Sigue con chupete.*

*Se acerca otro niño, lo empuja sacándolo de su área, no deja de mirar a los que cantan “cumpleaños feliz”.*

## 2) EXPLORACIÓN LÚDICO-KINESTÉSICA

Se observa que los bebés y niños disfrutan con la acción ejercida sobre el material. Aparece en los bebés un juego kinestésico caracterizado por el movimiento de brazos y manos, también una variante observada se caracteriza por explorar dejando caer la arena, desparramándola por el piso mientras se van dejando huellas; pero no se atiende a las mismas, no se las miran, la centración aparece en la acción exploratoria sobre el material.

En algunos casos de los deambuladores aparecen juegos rítmicos, reiteraciones de acciones de golpear y volver a repetir. En el caso de los niños de dos años se hace muy presente este juego exploratorio kinestésico placentero a partir de observar las acciones que se reiteran a modo de formato acompañado por risas, expresiones verbales de alegría, asombro, contagio emocional, excitación. La relación con el componente expresivo emotivo de la actividad artístico-expresiva aquí se hace muy presente.

(Bebés. Exploración con arena. *Bebé del pantalón mostaza*)  
*El bebé se acuesta boca abajo sobre el piso donde está la arena, abre y cierra sus brazos moviendo la arena y dejando huellas, sigue desplazándose hacia adelante haciendo tope con las rodillas y continúa abriendo y cerrando brazos con gran concentración y placer. Así recorre parte de la sala hasta que se sienta.*

(Deambuladores. Exploración con barro)  
*Breve tiempo de juego rítmico al golpear el material.*

*El niño mientras explora golpea el barro. La docente repite la acción, el niño reitera y se da una suerte de diálogo lúdico de preguntas y respuestas rítmicas con variaciones temporales mientras se explora el material con la acción de golpear.*

(Sala de dos años. Dibujo en plano vertical) *Se observa a dos niños que dibujan en la parte superior de la hoja para luego rápidamente bajar y dibujar en la parte inferior. Suben y bajan varias veces. Los movimientos son rápidos, se los observa alegres, excitados. Dicen “en el cielo, en cielo” aparentemente haciendo referencia a dibujar en la parte superior del papel.*

*En la misma situación una niña realiza movimientos circulares con rapidez con el marcador sobre el papel, se ríe...mira al niño que está a su lado, se ríe. El niño copia movimientos ríe también...los dos niños se miran y hay un aumento progresivo de la emoción. Otro niño escucha sus risas, los mira y se “contagia” de la emoción, asume el mismo sentimiento de vitalidad aunque el tipo de movimiento ya no es el mismo (no son circulares, traza líneas cortas yendo y viniendo con el marcador). Hay risas, emoción, diversión.*

## 3) INICIO A LA INTENCIONALIDAD EN LA ACCIÓN

Tal como su nominación lo indica, este momento se caracteriza por la intencionalidad del niño en producir. Se observa una suerte de intencionalidad en el hacer en relación con el producto que se va haciendo presente durante el devenir de la acción. La intencionalidad se hace presente a posteriori / a partir de la acción.

(Deambuladores. Exploración con barro. *Nena de las colitas*)  
*Hace choricitos mira “la torta” se detiene y luego los coloca sobre ella. [...] otro niño dice “uga” señalando las formas que fueron apareciendo al trabajar sobre el material barro. [...] La docente mira su producción (forma que fue adquiriendo el material sobre la mesa luego de las acciones de la niña) y le dice: “¿Qué es? Está muy bien”. La nena se detiene señala un hundimiento y dice: “Pupo”.*

(Sala de dos años. Dibujando con marcadores) *El niño intenta marcar una línea entre dos líneas circulares ya marcadas. Hay un claro intento por lograrlo, los movimientos son lentos, mira con atención el trazo que el marcador va dejando.*

*El niño contornea una de sus manos con marcador. Los movimientos son lentos, cambia la herramienta de mano para continuar contorneando la otra mano. Mira atentamente.*

La nominación “uga” “tota” “pupo” verbalizada por los niños la identificamos como una forma de reconocimiento de un producto, como otra forma de intencionalidad a posteriori del proceso de producción. Aparece la obra, la forma, la representación, que se la reconoce a través de su nominación.

#### 4) PRODUCCIÓN INTENCIONAL

Durante la acción exploratoria se observa una anticipación de producción en la misma acción. No hay una intención anterior al inicio de la acción pero mientras se desarrolla la acción exploratoria se dan momentos de intencionalidad reconocida hacia la producción de algo en particular.

Aquí se da el placer en la producción como momentos de detención, al mismo tiempo que conviven el placer en el hacer kinestésico e intencional característicos de los otros momentos explicados. Ejemplo:

(Deambuladores. Exploración con barro) *Nena de las colita pone velas a “la torta” se detiene dice “tota” y comienza a cantar “cumpa feliz”*

(Sala de 2 años. Dibujo con marcadores)

*La niña ha dibujado caras, golpea la punta del marcador reiteradamente sobre la hoja dejando marcados muchos puntos. Ante la pregunta del adulto dice: “Son las huellas” y mira la hoja “de los gatos”, vuelve a mirar la hoja, sonríe.*

A modo de síntesis final de este 3º análisis presentamos el siguiente cuadro:

#### Proceso de aprendizaje de la producción creativa

Momentos	1)	2)	3)	4)
Características	Mirar sin tocar	Exploración lúdico-kinestésica	Inicio a la intencionalidad en la acción.	Producción intencional
Edades cronológicas aproximadas			A partir del año.	
	De la desconfianza a la confianza para explorar descubriendo las posibilidades que ofrece el material.	Acciones centradas en la exploración lúdico-kinestésica. Juegos y acciones	Aparece intencionalidad en el hacer en relación con el devenir productivo.  La apreciación del proceso de producción aparece como un modo de enriquecer el inicio a la acción intencional.	Se hace presente el placer en la producción intencional con una cierta anticipación en la acción; junto con el placer en el hacer kinestésico e intencional en un continuo desenvolvimiento de la acción.

### 3.2. La enseñanza del lenguaje plástico-visual en los hogares a partir del análisis de las voces de los padres de niños pequeños.

En este apartado se responde a las preguntas vinculadas respecto a la enseñanza que ya habían sido abordadas en la investigación anterior, en aquella oportunidad se analizaron entrevistas realizadas a docentes y directivos de jardines maternos:

1) ¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje plástico-visual a niños menores de tres años en contextos no formales, hogareños?

1.1) ¿Qué características presentan las experiencias estéticas vinculadas al lenguaje plástico visual que se ofrecen a los bebés y niños pequeños en los hogares de artistas?

1.2) ¿Cuál es el lugar del adulto-artista en las experiencias estéticas vinculadas con el lenguaje plástico visual?

1.3) ¿Cómo transmiten los adultos-artistas a los niños el lenguaje plástico construido socialmente?

1.4) ¿Cómo potencia el adulto-artista la entrada, exploración y juego del niño en el lenguaje plástico?

A través del análisis de las entrevistas realizadas a los padres-artistas, se abordan las concepciones que ellos tienen acerca de la enseñanza del lenguaje plástico visual.

“No porque ella me lo transmitía sino por verla a ella...” afirma uno de los padres entrevistados respecto de su experiencia estética al vivir con una madre dibujante. El papá durante la entrevista expresa y reconoce que tener una mamá dibujante fue significativo para su vida, pero en términos de ver a su madre hacer cotidianamente y no como un adulto que intencionalmente busca transmitir un saber que posee.

De todas las categorizaciones que surgen del análisis de las entrevistas se reconocen cuatro formas de enseñar hogareñas, que son las siguientes:

1) **Armando espacios especiales para jugar**, armando “su lugar” con atención y dedicación, en algunos casos especialmente preocupados por criterios estéticos y por evitar modelos de imágenes estereotipadas tanto en el espacio y los objetos.

(Entr. 1. Micaela, 18 meses) *La mamá comenta que vive en un departamento muy pequeño por lo que “despejó” de muebles el living para*

que sea el espacio de juego de la niña. A veces le arma una casita de tela que le regalaron en su primer cumpleaños para jugar. Comenta que le armó su propia biblioteca.

(Entr. 2. Mara, 8 meses) *La pieza se la estoy armando con colores rosas y lilas y le voy a pintar un árbol en una pared con objetos que van a colgar. Quiero que esa presencia estética sea renovable con algunas cosas que ella pueda más adelante cambiar, con objetos que ella pueda sacar y poner.*

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *En esta casa estamos limitados por el espacio. A los cinco meses lo sacamos de nuestro cuarto. En realidad le estamos armando su cuarto y nosotros dormimos en el living en el sillón. Cuando estoy trabajando aquí en casa le armo espacios para que juegue en el piso del living, en el sillón.*

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *No quiero que tenga muchas cosas. Trato de que sea limitado. Limitado y especial lo que tenga para jugar. Trato de que sea colorido. Por ejemplo, le voy a regalar un cubo... El del "sapo Pepe" no me gusta es comercial, eso no lo quiero. (Trae el cubo que le compró tiene colores lisos y nos lo muestra). También por ejemplo le van a regalar una alfombra. Yo prefiero los cuadrados de goma de distintos colores. Los colores son importantes. No mucha cantidad de cosas porque no aprecian lo que tienen. Por ejemplo si en el bautismo le regalan muchas cosas no le ofrezco todo. Le voy poniendo... algunos... y se los voy cambiando.*

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *No tengo tiempo pero tenía ganas de armarle botellas con granos distintos. Me gusta ofrecerle la rusticidad, lo más básico... cosas de todos los días. Armárselo yo... Tengo unas medias para hacerle un dinosaurio.*

**2) Ofreciéndole oportunidades de pasear.** Al elegir los paseos se hace presente la oferta de escenarios/espectáculos para mirar, apreciar y ver: el parque, la calesita, el río, los árboles, la calle, etc. En general son entornos muy vinculados a la naturaleza. Para el niño constituye una actividad central el paseo cotidiano, importante y reconocido. En estos recorridos el adulto ofrece un modo de "mirar", enseñando a detenerse frente a los espectáculos de la naturaleza.

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *Lo llevo también a la plaza, me gusta el hecho de que vea otros lugares. Entonces en los diferentes lugares puede observar diferentes cosas, en la plaza hay más colores, otra perspectiva.... En el colectivo... mira todo... le encanta... El va mirando... Lo llevo a una plaza cercana que no es la superplaza pero... tiene hamacas para él... eso me gusta...*

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *Yo desde chiquito lo llevaba a la plaza para que vea, a mí me gusta que vea... En el Tigre... Le mostraba el río y él mira.... Por ahí no entiende... pero yo le muestro... tiene siempre una mirada atenta... Eso nos gusta...*

(Entr. 1. Micaela, 18 meses) *Es muy curiosa (investiga, pregunta) ...le encanta oler las plantas, salimos mucho a pasear la perra, a la plaza, al río... vamos caminando o la nena va en su pata-pata (zapatilla)... Vamos a la casa de la abuela, de amigas de la mamá.... vamos también a la calesita... Ahora estamos yendo a la casa de la abuela que le armó una pileta.*

**3) Haciendo "frente" a los niños y "junto con" los niños.** Cuando los niños piden "me dibujás..." o bien cuando los adultos realizan en forma conjunta las exploraciones tanto apreciativas como productivas. Los padres hacen partícipes a los bebés y niños pequeños de las acciones de apreciación y producción estético-creativas.

(Entr. 1. Micaela, 18 meses) *Comenta que la nena suele pedirle muchas veces que dibuje. Le pide que dibuje a Olivia pero también algunas cosas de unos juguetes para el agua que tiene (por ejemplo un pulpo). La mamá comenta que ella trabajó diseñando esos juguetes (son de goma eva y se pegan con agua en el azulejo, son grupos de imágenes con diferentes temas: animales acuáticos, autos, etcétera).*

(Entr. 2. Mara, 8 meses) *Sí, se aprende teniendo a mano un mundo sensible para mirar, tocar, oler... Mara observa todo. Todo llama su atención... yo le muestro todo lo que me llama la atención a mí... vivo señalando plantas, dibujos, todo.*

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *Lo llevo a mi taller, de pintura y costura y lo ubico para que tenga un ángulo de mirada. Mira todo y pide algo. Me ve y ve todo desde otra perspectiva. A veces está hasta 20 minutos en el piso mirando todo sin pedir nada. Luego a los 30 minutos pide upa. Cuando hago la comida lo pongo en la cocina en una alfombrita y observa todo. Observa interesada por todo lo que hay, a veces yo le señalo algo y le hago un comentario, por ejemplo: "¡Qué linda pantalla! A mí me gusta. Mirá las hojas y las flores". Cuando llega el papá siempre se detiene a observarle la barba.*

(Entr. 3. Matías, 12 meses) *Se le pregunta al papá: "¿Cómo te parece que se enseña?". Sonríe, le interesa la pregunta... piensa... y responde... Mostrándoles... Cuando uno lo pone a mirar el cuadro...*

(Entr. 1. Micaela, 18 meses) *Con respecto a la pregunta si se enseña el lenguaje plástico, ella dice que sí. Que enseñar el lenguaje plástico es ofrecer... mostrar imágenes, materiales, hacer observar colores, preguntarles ante una imagen: “¿Qué te parece?”.*

4) **Acercándoles herramientas que utilizan los padres en su trabajo artístico.** Este acercamiento a las herramientas aparece en el caso de los niños que superan los dieciocho meses. Se ofrecen materiales y herramientas mostrando al niño cómo usarlos.

(Entr. 1. Micaela, 18 meses) *La mamá cuenta que una vez fue al taller donde ella trabaja dando clases. Le puso el delantal y le mostró cómo trabajar con los pinceles en la mesa que tiene armada (con perforaciones para los frascos con pintura de diferentes colores, correspondiéndole a cada uno un pincel). Cuenta que la nena respetaba la forma de trabajar con la mesa, que lo aprendió rápidamente (se muestra sorprendida por eso).*

Las cuatro formas de enseñar el lenguaje plástico visual en los hogares emergentes del análisis desarrolladas anteriormente, recuperan y confirman algunas de las formas de enseñar en el ámbito del jardín maternal, reconocidas en los principios sexto y séptimo de la investigación anterior.<sup>11</sup> El sexto principio hace referencia a *La creación de un ambiente estético. La creación de escenarios para mirar contemplar, explorar y crear*, y el séptimo a *la realización de acciones conjuntas al explorar, apreciar y contemplar*.

Entonces es interesante ver cómo la enseñanza no intencional del lenguaje plástico visual impartida a los niños menores de tres años en los hogares donde sus padres desarrollan actividades vinculadas con el lenguaje plástico-visual ponen en acto algunas de las formas de enseñar que reconocemos se desarrollan en los jardines maternos. A modo de ejemplo: Enseñar armando escenarios estéticos y en este caso los escenarios los conforman las habitaciones de la casa especialmente pensadas para los niños y los escenarios de la naturaleza para contemplar y mirar como parte de los paseos cotidianos. También los padres entrevistados hacen referencia a la realización conjunta de acciones (categoría propia de las formas de enseñar en los jardines maternos) pero en este caso se agrega la realización de las tareas vinculadas con la plástica frente a los niños. Esto se reconoce como parte del hacer cotidiano y como influencia muy potente en la educación estética de

11. Para profundizar en el desarrollo de estos principios, véase “Desde la caracterización de los «tipos» o modalidades de concebir la enseñanza hacia la construcción” de “Principios de la enseñanza del lenguaje plástico visual a los niños de 0 a 3 años”, en el capítulo 4 de este volumen.

los bebés y niños pequeños. La afirmación del papá –refiriéndose a su madre pintora–: “No porque ella me lo transmitía sino por verla a ella...” pone de manifiesto que hay una toma de conciencia y un reconocimiento de estas experiencias como importantes en la educación de sus hijos.

#### 4. Discusión y conclusiones

A través de este proceso investigativo se trata de responder a las preguntas centrales de la investigación: *¿Qué características asume el proceso de aprendizaje artístico como una dimensión de la alfabetización estético cultural?*

1) **El aprendizaje de la contemplación va de la percepción a la contemplación pasando por la observación y la apreciación.** Por medio de *la percepción* los niños conocen el mundo cercano a través de la exploración en la que los sentidos son los que brindan estas primeras informaciones. Las exploraciones auditivas, olfativas, táctiles y visuales son el andamiaje sensible del conocimiento del mundo.

*La observación* está ligada a aquello de lo que se quiere tener más información, es una elección a veces momentánea y hay en ella una clara intención de conocer algo más. Estos conocimientos pueden tener que ver tanto con los aspectos formales de lo observado (forma, color, textura, volumen); como con los sensibles, ligado a aquello que *provocan*. La apreciación pone en juego tanto la valoración como los sentimientos de lo percibido.

La contemplación está ligada al disfrute, a ese algo inefable que según dice Eisner el arte puede brindar. A veces la contemplación de la naturaleza, de situaciones cotidianas con una fuerte carga estética y afectiva logra ese estado de la contemplación muy relacionado con lo que Gadamer nomina *celebración estética*.

El adulto al señalar algo para observar está enseñando una manera de detenerse, de profundizar la mirada sobre lo que se mira. De esta manera y conmoviéndose junto con el niño frente a lo observado entran en el campo del aprendizaje de la experiencia estética.

2) **El aprendizaje de la producción creativa va de la observación sin acción a la producción intencional.** Hay un proceso que va de la exploración de los materiales a las primeras producciones. En principio el material explorado es el que “manda” en la relación entre el niño y el material. Luego el niño descubre algunas cualidades particulares de lo explorado.

Pasa de una desconfianza a tímidos acercamientos; en este proceso comienza a hacer formas tanto por descubrimiento como por imitación de acciones que el adulto y otros niños realizan frente a él. También empieza a componer con diferentes formas: superponiendo, yuxtaponiendo, ensamblando, etc. Hace e imagina diversidad de posibilidades: saca, pone, agujerea, modela; rayonea, dibuja. Pasa de las primeras huellas kinestésicas/motrices a decisiones respecto de lo que hace, muy ligado en principio a lo que le va saliendo. La copia e imitación entre pares potencia las adquisiciones respecto al manejo de materiales, herramientas y producciones. Los rayoneos y garabatos dan paso a realizaciones en las que lo representado denota cercanía a la “intencionalidad en la acción” o “intencionalidad anticipada” del niño.

La actitud del adulto en el modo en que se vincula con la experiencia, el material y el niño potencia la entrada al mundo de lo sensible, que va más allá de acciones motrices, exploratorias para producir una experiencia estética.

**3) Ambos procesos (aprendizaje de la contemplación y de la producción creativa) comparten un momento de exploración de las propiedades físicas del material tanto para mirar y como para hacer).** Más allá del tipo de materiales, ya sean láminas con imágenes de artistas para apreciar, arena, barro para modelar y explorar productivamente siempre se hace presente un primer momento de exploración de las propiedades físicas de los diferentes materiales. Este momento inicial se presenta antes de cualquier otra modalidad de actuar, propia de los procesos de apreciación o de producción.

Es característico observar la aplicación de todos los esquemas de acción disponibles de los bebés y niños pequeños: sacudir, abollar, aplastar, perforar, chupar, arrugar a los objetos y materiales que se les presentan.

Las primeras acciones que realizan los bebés sobre libros de imágenes consisten en sacudirlos, chuparlos, arrugarlos, etc. Más adelante, en los niños que han tenido experiencias con estos materiales, ponen de manifiesto acciones propias del modo social de actuar con estos objetos. Se observa una diferencia notable entre las conductas de los bebés observados antes del año y luego de él. En estos niños de más de un año se pone de manifiesto la acción social de determinados objetos y materiales, entonces se ve cómo se dedican a pasar las páginas y a observar con atención las imágenes. Más allá de la edad cronológica la aparición de estas conductas las vinculamos con las oportunidades que se les ofrecen a los pequeños para conocer el uso social de estos objetos culturales como reproducciones y libros para apreciar.

En las experiencias con la arena y el barro las acciones de exploración (cortar, perforar, aplastar, etc.) son el inicio de un proceso que culmina en

la producción creativa. Esto es diferente en la situación de apreciación en la que el niño debe encontrar nuevas formas de vinculación y acción con el objeto (es decir pasar de sacudir, abollar, aplastar, perforar a pasar las hojas y mirar).

En el texto de Stamback *et al.* (1982) se muestra cómo los diferentes objetos presentados a los bebés (elásticos, algodón, masa; o cucharas y recipientes de diferentes tamaños, o mamaderas, cucharitas y platos) promueven acciones diferenciadas centradas en el conocimiento físico, en el conocimiento lógico matemático o en acciones del “como si” simbólicas. Sin embargo las acciones de los bebés antes del año resultan las mismas frente a cualquiera de los materiales mencionados. Esto coincide con lo observado en las situaciones videadas donde el primer acercamiento al material resulta indiferenciado, son los mismos esquemas de acción que se ponen en juego en las primeras exploraciones del material con el que se contactan. Por esta razón ya sea que se presenten reproducciones o masa las primeras acciones son las mismas. Luego, los diferentes objetos y materiales, promueven acciones diferenciadas centradas en la exploración-producción o en la apreciación -contemplación.

**4) El aprendizaje se presenta como un proceso de alternancias, superposiciones y nuevas construcciones en los modos del hacer productivo y apreciativo.** Los procesos de aprendizaje artístico se caracterizan por manifestarse como acciones centradas en: *la exploración, la producción, la apreciación, la apreciación de su propia producción*, entre otras tantas categorías que reconocimos en los diferentes análisis.

Esto implica considerar que, una de las características de los modos de actuar de los niños pequeños es la concentración en algunos de los diferentes tipos de acciones mencionados, pero manteniendo en simultáneo otros tipos de acciones de un ir y venir que se sostiene en el interés del propio niño.

Por ejemplo el accionar del niño (preponderantemente productivo) se presenta como un devenir de alternancias, superposiciones, idas y vueltas. Sucesivas “entradas y salidas” a la producción intencional se intercalan con acciones exploratorias y apreciativas.

La acción preponderante se encuentra vinculada con la oferta de los materiales, el escenario, los modos de interactuar de los adultos... que proponen experiencias para desarrollar procesos de apreciación o producción, sin embargo esto no excluye la presencia simultánea de otras acciones.

**5) La producción intencional necesita de la contemplación de sus propias producciones.** Los diferentes momentos por los que atraviesan los niños pequeños en el proceso de aprendizaje –tanto de la contemplación

como de la producción creativa— se vuelven interdependientes e interrelacionadas en las etapas finales de ambas secuencias analizadas.

Para poder realizar acciones vinculadas a la *intencionalidad en la acción* (última etapa del proceso de aprendizaje de la producción) es necesario que el acto productivo sea acompañando por situaciones de *contemplación* (última etapa del proceso de aprendizaje de la contemplación en las edades analizadas). Esta *contemplación* de la propia producción, implica la detención de la acción para tomar decisiones, seleccionar en la acción, elegir las formas en la que se va constituyendo la imagen.

Según Eisner (1972), existen como mínimo dos modos principales a través de los cuales puede darse la producción artística en el campo visual:

1) A través del descubrimiento de formas que emergen de la actividad de la mano y del ojo.

2) Como resultado de la intención, es decir como resultado de un deseo de transformar una idea, imagen o sentimiento privados en un material público como la pintura o la arcilla (p. 88).

El autor señala que “el primer modo de actividad puede apreciarse si se observa a un niño muy pequeño hacer garabatos con un bolígrafo o pincel. Generalmente, sus esfuerzos no están dirigidos a articular de forma visual alguna imagen preconcebida, sino a estimularse por las huellas visuales que deja su lápiz o pincel a medida que se mueve por la superficie del papel. [...] el niño pequeño está interesado por el descubrimiento de series formales totales a través de un proceso de exploración gráfica. A menudo, medianamente esta exploración se observan y aprenden ciertos efectos visuales que se convierten, a través de este proceso, en una parte del repertorio del niño” (88). El segundo modo requiere la invención de un esquema o estructura que representará y ayudará a que se realice la intención del niño o del artista.

En los niños de dos años hemos observado una *producción intencional* que se podría ubicar entre los dos modos citados por Eisner. Las formas visuales (realizadas con barro, con marcadores, con arcilla, etc.) que se han aprendido a producir a partir de la exploración se eligen para componer una imagen de modo intencional a partir de la contemplación que tiene lugar durante el desarrollo de la misma actividad de producción.

La necesidad de la contemplación en la actividad de producción intencional se vincula con la idea de D. Palmer Wolf (2002). Ella considera que el desarrollo estético puede conceptualizarse en base a la noción de cambios en la conversación entre las diversas posturas en permanente evolución respecto

a la actividad artística: del autor, del observador y del investigador reflexivo. Tales puntos de vista ofrecen múltiples accesos a la experiencia estética. Cuando operan juntas, de manera integrada, amplían notablemente la experiencia visual. Según la autora a partir de los dos años los niños pueden adoptar al menos dos posturas respecto a su obra artística: la del autor y la del observador. Los primeros dibujos representativos infantiles surgen con frecuencia de un diálogo entre creación y percepción. El dibujo surge a partir de las idas y venidas entre lo que hace y lo que percibe en lo que hace. Su conocimiento como espectador impulsa y estimula sus habilidades como pintor

#### **6) La aparición de los distintos momentos de la contemplación y de la producción creativa no se relaciona solo con la edad de los niños sino con la posibilidad de transitar por experiencias estéticas.**

Los procesos de aprendizaje que posibilitan a los bebés/niños participar de experiencias estéticas de contemplación y producción creativa no son consecuencia automática de la madurez sino que además son producto de la enseñanza (Eisner, 1972). Según este autor, son tres los aspectos del aprendizaje artístico: aspectos productivo (cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva), crítico (cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza) y cultural (cómo se produce la comprensión del arte). Para Eisner, el desarrollo artístico es producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo en cada uno de estos tres dominios.

Si las posibilidades de participar de experiencias estéticas no son producto de la herencia sino que son adquiridas, la misión de la educación estética en los bebés/niños menores de tres años implicará entonces iniciar el camino del aprendizaje artístico donde se enseña a hacer junto con otros (adultos/ niños), a compartir emociones, a participar en escenarios estéticos, a ritualizar acciones compartidas vinculadas a la producción y contemplación.

El proceso de desarrollo estético del niño se encuentra entonces altamente vinculado a las experiencias que el entorno le ofrece. Según Eisner (1972) la adquisición de la disciplina del arte, como de las diversas disciplinas, no se consigue de forma automática sino que debe aprenderse. Uno de los principales aportes del campo de la educación del arte es el de ayudar a que los niños aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención. Por ejemplo cuando los adultos muestran sensiblemente la naturaleza, los niños participan y transitan experiencias estéticas.

La creación en el arte no surge como cualidad innata de los niños, sino como experiencia construida en tramas de sensibilidad estéticas. Son las

experiencias reiteradas que transitan los niños en escenarios estéticos, con adultos significantes, en triálogos estéticos los que permiten arribar a una producción creadora. Como expresa Lev Vigotski:<sup>12</sup>

Como ya sabemos, en el mismo inicio de este proceso, están las percepciones exteriores e interiores que forman la base de nuestra experiencia. Lo que el niño ve y escucha constituye los primeros puntos de apoyo para su futura creación, él acumula material con el cual después estructura su fantasía.

La actividad creadora surge en el niño por la diversidad y riqueza de las experiencias sensibles a las que los sujetos fueron comprometidos. Y a una cierta “inadaptación creadora”, a una búsqueda a veces solitaria (niños dibujando con marcadores), a veces en comunidad con el hacer de otros niños o adultos. Esta búsqueda se produce por el *empeño reiterado* de construir o encontrar algo que no estaba y el pequeño se empecina en producir o percibir.

El contacto con el mundo exterior sensible será la base para la imaginación que pondrá en juego el infante en la realización de cada acto creador.

7) **Repetición.** En las escenas observadas cuando los niños aprenden a percibir y producir sensiblemente es requisito necesario la reiteración de propuestas que se desarrollan en el tiempo, presentando formatos semejantes a los que los niños acceden cada vez con mayor participación.

La vivencia estética conlleva el placer y el asombro de acceder a un nivel de la realidad que en la vida ordinaria se encontraba opacado, y para que ésta se produzca es necesario la reiteración, recursividad, repetición. Ofrecer las mismas situaciones da la posibilidad de ampliar la vinculación con aquello que se observa o se produce, participando, en algunos casos, en una experiencia estética. Según Vigotski, la oportunidad de sumar y participar de experiencias estéticas es la puerta de entrada a la posibilidad del acto de creación e imaginación propio del aspecto productivo del aprendizaje artístico.

La reiteración se ve enriquecida y provoca avances con la participación de un otro que intencionalmente genere el triálogo con el objeto estético. Que enseñe y produzca en el sujeto el deseo y la conmoción de detenerse, como señala Gadamer (2005: 110-111): “La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse”.

En una experiencia estética los sujetos que participan se conmueven sensiblemente, se detienen en un tiempo que rompe con lo cotidiano. En las primeras

12. L. Vigotsky (2003), *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Nuestra América.

exploraciones los bebés/niños solo miraban sin producir (con barro, arena, etc.) u observaban sin apreciar sensiblemente (con libros e imágenes). Percibían con el tacto, miraban sin ver detenidamente; pero en la reiteración de propuestas semejantes los sentidos empiezan a participar como conexión sensible para percibir algo que estaba pero no se lo veía, o, para crear algo nuevo.

La idea que plantea Eisner (1972) de continuidad y secuencia, alude a la necesaria reiteración en todo proceso de apropiación de posibilidades creativas. Creemos que en los niños muy pequeños (menores de tres años) la posibilidad de participar “ritualizadamente” de un mismo espectáculo le permite la seguridad de comprender la situación de conjunto: buscarla porque ya la conoce, expresar en la apreciación el gesto de señalar, que comparte o imita del adulto. En la producción, la reiteración permite a los pequeños el inicio a la intencionalidad en la creación.

Esta reflexión nos lleva a agregar a los principios de la enseñanza del lenguaje plástico-visual (elaboración conceptual de la investigación anterior) un principio que enunciáramos del siguiente modo: “Décimo principio: La repetición, reiteración de las experiencias estéticas de percepción-observación-apreciación contemplación y de exploración experimentación permiten el acceso enriquecido a los procesos de creación e imaginación propios de la producción estético-expresiva.”

8) **La selección adecuada de la oferta de materiales y herramientas potencia la profundización en la exploración y el conocimiento del material permite la experiencia estética.** Consideramos que en un principio es pertinente dar los materiales lo más despojado posibles para favorecer la exploración de las propiedades particulares de cada material.

Por ejemplo en el caso de la arena, el barro y la arcilla, dedos y manos son las “herramientas” adecuadas y suficientes para explorarla en profundidad.

Otro aspecto a tener en cuenta en el caso de incluir otros objetos es que los mismos potencien la exploración y la producción creativa (por ejemplo palitos para dejar huellas).

La clave está en la reiteración, no en el agregado de nuevos objetos. La idea de continuidad y secuencia (Eisner, 1972) se expresa en la repetición con el mismo material o el agregado de materiales que potencien la exploración.

Presentamos a continuación los nuevos principios para la enseñanza del lenguaje plástico visual que se han generado a partir del presente trabajo respondiendo a la pregunta: *¿Qué características asumen las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del lenguaje*

*plástico-visual a niños menores de tres años en contextos no formales, hogareños y en contextos escolares-intencionalmente educativos?*

Los docentes y adultos han de:

- Reconocer los procesos de aprendizaje característicos de la contemplación (que parte de la percepción) y de la producción creativa (que parte de la exploración) como una secuencia en la que se despliegan las entradas a mundos posibles, simbólicos, representativos y que reconocen como punto de partida compartida la exploración de las propiedades físicas de los objetos.
- Proponer la reiteración y repetición de las mismas experiencias con los mismos materiales y herramientas como un modo de facilitar la profundización en el descubrimiento de las posibilidades que ofrecen objetos y materiales para enriquecer la producción creativa.
- Respetar el interés por la acción constante propia del niño pequeño; por el devenir de acciones de apreciación y producción que se alternan, superponen y diferencian en algunos momentos y en otros se desarrollan en forma exclusiva con mayor concentración en un tipo de acción particular.
- Comprender que las alternancias conllevan a un enriquecimiento mutuo entre las experiencias de producción y de apreciación.
- Seleccionar materiales, objetos y herramientas cuidadosamente, dado que a partir del año promueven acciones diferenciadas y necesarias para un aprendizaje artístico pleno.
- Posicionarse en la perspectiva que entiende que el acceso al mundo cultural y la experiencia estética es algo que se adquiere, se enseña y se aprende a partir de las oportunidades que el medio, los escenarios y los adultos ofrecen.
- Reconocer al adulto como presentador, realizador “junto con” y “frente a” los niños, en este sentido opera como un elemento clave para enseñar el lenguaje plástico-visual y habilitar el ingreso de los bebés y niños pequeños al mundo de las experiencias estéticas, del arte, de la creación, de lo simbólico, de lo artístico, de los mundos posibles.

## **Compartiendo posibles futuras líneas de trabajo para enriquecer y ampliar los resultados y conclusiones de la presente investigación**

Los puntos que siguen presentan planteos, desde nuestro punto de vista potentes, para trabajar y profundizar en futuras investigaciones. Son ideas posibles a ser discutidas, analizadas, puestas en diálogo con la observación de situaciones cotidianas. Son conceptualizaciones nodales y muy complejas que se encuentran implicadas en todas las experiencias estéticas.

Desde nuestro trabajo dejamos planteados algunas cuestiones en torno a las relaciones entre aprendizaje artístico y proceso creador y entre juego y arte. Nos preguntamos si las formas de aprendizaje artístico son comunes a todos los lenguajes artístico-expresivos. ¿Se podrían generalizar las formas de aprender el lenguaje plástico visual al lenguaje musical, a la expresión corporal, a la literatura? ó ¿cada lenguaje tiene formas de aprendizaje propias y particulares?, ¿en relación con la enseñanza se puede pensar en el mismo planteo?

Por último, una cuestión que no hemos llegado a tratar en profundidad, es el análisis de los procesos de simbolización comprometidos en el transcurrir de las experiencias estéticas. Si bien sobre esta temática las investigaciones de Silvia Español (2004) son muy ricas en aportes específicos refieren especialmente a las artes temporales, música y danza. No hacen referencia a las experiencias con el lenguaje plástico-visual y poético-literario.

## Referencias bibliográficas

- EISNER, E. (1972), *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- ESPAÑOL, S. (2004) *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto ficción en la infancia temprana*, Madrid, Machado.
- (2005) *Ontogénesis de la experiencia estética, La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia*, Universidad Autónoma de Madrid.
- y SHIFRES (2002), *Música, gesto y danza en el segundo año de vida: Consideraciones para su estudio*, Universidad de Buenos Aires.
- GCBA-SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (2000), *Diseño curricular para la educación inicial*, Buenos Aires.
- GADAMER, H.-G. (2005), *La actualidad de lo bello* (1998), Buenos Aires, Paidós.
- GARDNER, H. (1995), *Educación Artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- GEERTZ, C. (1987), “La descripción densa”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967), *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*, Chicago, Aldine.
- HARGREAVES, D.J (2002), *Infancia y educación artística* (1991), Madrid, Morata.
- HUBERMAN y MILES (1994), “Data management and analysis methods”, en N.K Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage.
- KELLOGG, R. (1989), *Análisis de la expresión plástica en el preescolar*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LOWENFELD y BRITAIN (1972), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LURCAT, L. (1986), *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- MAROTTA, SENA, RICHTER y REBAGLIATI (2004), “El jardín maternal: distintas dimensiones del proceso de interacción”, informe de Investigación s/p, mimeo.
- PALMER WOLF, D. (2002), “El aprendizaje artístico como conversación” (1991), en D.J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- READ, H. (1955), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- RIVIERE, Ángel (2002), *Obras escogidas*, vol. III: *Metarrepresentación y semiosis*, Madrid, Panamericana.
- RODRÍGUEZ, C y Ch. MORO (1999), *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*, Buenos Aires, Paidós.
- SCHUSTER, Félix (1992), *El método en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- SIRVENT, M.T. (2007), *El proceso de investigación*, Buenos Aires, Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

- y L. RIGAL (2008), *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*, e/p.
- SOTO y VIOLANTE (comps.) (2005) *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- (2008), *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.
- STAMBAK, M., H. SINCLAIR, I. LEZINE, S. RAYNA y M. VERBA (1982), *Los bebés y las cosas o la creatividad del desarrollo cognoscitivo*, Buenos Aires, Gedisa.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (2002), *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Universidad de Antioquia.
- TERIGI, F. (1998), “Reflexiones sobre el lugar del arte en el curriculum escolar”, en Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
- (1999), *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- VIGOTSKI, L. (2003), *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Nuestra América.
- WINNICOTT, D. (1985), *Realidad y Juego*. Buenos Aires, Gedisa, en particular el capítulo “La ubicación de la experiencia cultural”.