

VOCES DE UN VIAJE POR TALLER 5: EXPERIENCIAS VINCULADAS A LAS ARTES VISUALES Y EL JUEGO

**Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial
"Sara Chamberlain de Eccleston"**



PENSANDO CAMINOS EN COLECTIVO

EL LABERINTO DE PAPEL

AUTORAS

Estudiantes:

Andrés Marcos, Camila
Binnier, María Sol
Bravo Pino, Carmen
Cespa, Agustina
De Russis, Sofía
Eidelstein, Iara
Gárgano, Laura
Gutiérrez, Florencia
Lascano, Camila
Magliola, María Belén
Manrique, Lourdes Victoria
Manzini, María Julia
Martínez, Daiana
Politino de Luca, Sofía
Richelet, Catherine
Robles, Brenda
Rodríguez, Yanina
Rodríguez Brea, Carolina
Roldán, Catalina
Romanella Rodríguez Taborda, Giselle
Silva, Antonella.
Sottosanto, Alexia
Souto, Candela
Stalherm, Evelyn
Úbeda, Natalia
Varela Barloqui, Virginia
Vazquez, Ana Paula
Viera, Ivonne
Villegas, María Guadalupe



Voces de un viaje por Taller 5: Experiencias vinculadas a las artes visuales y el juego © 2024 por Autores varios - Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Chamberlain de Eccleston" tiene licencia CC BY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Este libro fue elaborado por estudiantes y docentes del profesorado y especialistas con fines exclusivamente educativos, como parte de la documentación y reflexión sobre las prácticas realizadas en el Taller 5 durante la pandemia. Las imágenes utilizadas en este material fueron obtenidas en ese contexto, cuando muchas obras en internet estaban disponibles para toda la comunidad con acceso abierto, facilitando así la creación y el intercambio de recursos educativos. Se respetan los derechos de autor y se reconoce la importancia de la propiedad intelectual; este libro no tiene fines comerciales y busca contribuir al aprendizaje colectivo.

Profesoras:

Belzunces, Laura
Fernández, Andrea
Moreno, Paula
Román, Cecilia
Ruscelli, Victoria

Profesoras asesoras:

Chidichimo, Florencia
Hernández, Adriana
Ibargoyen, María Laura
Paulino, Mónica
Román, Marina
Visintín, Andrea

Autoras Invitadas

Sarlé, Patricia
Soto, Claudia
Violante, Rosa

Prólogo

Rodríguez Sáenz, Inés

Colaboradora

Pastorino, Elvira

Compiladoras

Fernández, Andrea
Moreno, Paula
Ruscelli, Victoria

Diseño y diagramación:

De Lorenzi, Susana

Corrección:

Jáuregui Lorda, Natalia

OCTUBRE 2024

AGRADECIMIENTOS

*Y los días se echaron a caminar.
Y ellos, los días, nos hicieron.
Y así fuimos nacidos nosotros,
los hijos de los días,
los averiguadores,
los buscadores de la vida.
(El Génesis, según los mayas).
Eduardo Galeano, *Los hijos de los días*.*

Agradecemos a las estudiantes que hicieron posible esta aventura que comenzó en cada cursada de taller y continuó en la escritura de este libro. A través de él queremos hacer extensivas estas experiencias y reflexiones en el marco del 85° aniversario del ISPEI Eccleston-Mitre.

Fueron figuras importantes las profesoras con quienes conjuntamente en pandemia y pos-pandemia pensamos cómo transitar este Taller 5 y ofrecer a través de él una propuesta potente para las estudiantes y las infancias en esos tiempos. Además resaltamos el valor del trabajo colectivo realizado por todo el equipo de profesoras/es del campo de las prácticas docentes.

A las escuelas: Jardín de infantes Común N° 1 Distrito Escolar 17, Escuela Infantil N° 8 Distrito Escolar 15 y Espacios Educativos de la Ciudad de Buenos Aires, con los que trabajamos los años 2021 y 2022. Nos abrieron sus puertas, nos dieron a conocer sus proyectos e hicieron posible que el Taller 5 y sus propuestas llegaran a su comunidad educativa.

Un agradecimiento especial a la Prof. Elvira Pastorino, otrora maestra del Jardín Mitre, profesora y rectora del ISPEI Eccleston, quien generosamente leyó los inicios y avances de esta publicación y aportó a su crecimiento con preguntas y comentarios.

A la Lic. Inés Rodríguez Saénz, quien acompañó el desarrollo de estas experiencias como Vicerrectora y coordinadora de prácticas durante esos años y logró pincelar en el prólogo el espíritu de todo el libro recuperando las voces y los sentires de ese contexto, de las experiencias y el valor de lo colectivo de la tarea de educar.

A la Dra. Patricia Sarlé, a la Lic. Claudia Soto y a la Mg. Rosa Violante; todas ellas fueron profesoras del ISPEI Eccleston, formaron parte desde sus inicios del Taller 5. Aceptaron sumar sus voces en este viaje a través de sus perspectivas y reflexiones en las experiencias de Juego y Artes Visuales y en el capítulo de cierre, respectivamente.

A la Prof. Natalia Jáuregui Lorda quien con mucho amor realizó una lectura detallada y la revisión de toda la producción, ofreciendo aportes y señalamientos de modos y estilos vinculados al “buen escribir”.

A la Lic. Susana De Lorenzi quien aportó todo su conocimiento y su trabajo para hacer posible este libro en formato digital, acompañando el desarrollo, andamiando la estructura y presentación.

A la Rectora Prof. María Pía Barbará por la confianza y el acompañamiento en el desarrollo de este proyecto desde sus inicios.

Siempre a las infancias; lo que pensamos, lo que desarrollamos, lo que proponemos o cuestionamos es por y para ellas buscando garantizar el derecho social a la educación.

Profesoras de Taller 5 2021- 2022

ÍNDICE

Brújula para el recorrido de este viaje

1	<u>Prólogo</u>	6
	por Inés Rodríguez Sáenz	
2	<u>Introducción "Coordenadas de un viaje"</u>	11
3	<u>Algunos puntos de partida / marco teórico</u>	
	3.1. La educación integral	19
	3.2. El juego	21
	3.3. Artes Visuales	37
	3.4. Expresión Corporal	51
4	<u>Experiencias vinculadas al juego</u>	
	4.1. Juego dramático en pequeños escenarios	58
	4.2. Juego en pequeños y grandes escenarios	69
	4.3. Abrir mundos posibles... la riqueza del juego dramático en la educación infantil	91
5	<u>Experiencias vinculadas a los Lenguajes Artístico-Expresivos</u>	
	5.1. Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo	101
	5.2. Prohibido no cambiar. Una propuesta de instalaciones artísticas que invita a la exploración con luces y sombras	124
	5.3. Atravesarte. Una propuesta de Artes Visuales y Expresión Corporal	140
	5.4. Entre teorías y prácticas nos conmovemos y apasionamos, enseñando siempre	153
6	<u>Reflexiones finales</u>	158
	Desarmando y armando la valija de un viaje de experiencias	



PRÓLOGO

Por Inés Rodríguez Sáenz

La obra que tenemos delante representa una evidencia de la fuerza de la educación pública, en su capacidad para dar respuesta a las necesidades educativas de la población a la que está destinada. Es una fotografía que nos muestra aquello de lo que son capaces quienes tienen entre sus manos la tarea de educar, cuando una convicción los y las atraviesa, una urgencia los y las demanda y un compromiso los y las alienta.

Eso fue lo que sucedió durante la pandemia. Educadores y educadoras de todos los niveles asumieron el desafío de ajustar las prácticas de la enseñanza a una realidad extraña, dramática, extrema, de modo tal de dar continuidad a la propuesta educativa, resguardando al máximo posible la calidad de lo que se ofrecía. Las instituciones de todos los niveles asumieron ese compromiso, los y las docentes de esas instituciones tensionaron al máximo las formas conocidas y buscaron, crearon, diseñaron formatos impensados, absolutamente novedosos, para seguir con la tarea de enseñar. La convicción que movilizó cada esfuerzo fue la trascendencia que asumía en ese contexto, el poder llegar a niños, niñas, adolescentes, jóvenes con una invitación a continuar, a seguir adelante pese a todo, a abrazar esas metas de las que la educación se hace cargo con su labor cotidiana. “Tuvimos que reinventar la enseñanza”, dice Patricia Sarlé, y así se hizo, a través de un movimiento de trabajo colectivo y solidario sorprendente que dio lugar a una nueva forma de asumir los desafíos.

Para la Formación Docente, resultó de especial complejidad encontrar un modo posible de dar continuidad al desarrollo de las instancias del campo de las prácticas profesionales. Cada uno de los talleres que conforman este trayecto de la formación, se constituyó en un desafío diferente y requirió de un trabajo específico según los diversos formatos de inserción en las salas. Tal como sucedió en todos los espacios formativos, se hizo necesario poner en discusión los aspectos centrales de cada instancia, los requerimientos imprescindibles de sostén en cada caso, las concesiones que estábamos dispuestos a ceder en relación con la formación de maestros y maestras y lo que se consideraba innegociable para garantizar los desempeños futuros en la tarea de educar. En función de los consensos que se iban consolidando, se fueron pensando los dispositivos metodológicos más pertinentes para cada instancia.

A esta tarea se abocaron todos los y las profesoras de cada uno de los campos de la formación y fue complejo en todos los casos, pero en el terreno de las prácticas docentes, este desafío parecía una tarea imposible de llevar adelante. En cada instancia curricular se tomaron decisiones que implicaron un arduo trabajo de acomodación y ajuste. Para algunos talleres, en los que la inserción en las salas es total, demandó establecer una suerte de compás de espera, con un acercamiento por distintas vías a la realidad de lo que estaba sucediendo en las instituciones destinadas a la educación de las infancias. El Taller 5, sin embargo, dadas las características que lo definen, encontró un formato de trabajo que hizo posible sostener los principios centrales en los que se asienta y crear puentes que permitieron llegar a los niños y las niñas con las propuestas de enseñanza diseñadas.

De esto nos hablan las autoras de la presente obra. Nos ofrecen un testimonio que da cuenta de esa travesía por un camino sinuoso, escarpado y desconocido, a la que nos vimos empujados como colectivo. Nos muestran, a través del relato de experiencias que se crearon y se llevaron adelante en aquel contexto implacable, la fuerza de la decisión de cumplir con nuestras responsabilidades contra viento y marea. El compromiso fue sólido, a sabiendas de la necesidad urgente de estar cerca de los y las estudiantes, de los niños y las niñas y también de sus familias que se transformaron en nuevos actores de la educación, en la medida que, en el seno de sus hogares, fueron las voces que permitieron llegar a las infancias en estos nuevos formatos y por estas inéditas vías de comunicación, las únicas que nos permitían seguir juntos.

En ese marco de realidad trastocada, y en el contexto de una institución empecinada en dar continuidad a la formación de maestros y maestras, un grupo de profesoras, junto a distintos grupos de estudiantes, tomaron decisiones tendientes a garantizar esa continuidad y a asegurar la llegada de una propuesta educativa de calidad a los niños y las niñas.

Permítanme detenerme en este punto porque las propuestas de enseñanza que estos grupos de estudiantes junto con sus equipos de profesoras lograron elaborar, merecen ser destacadas especialmente. Quiero poner en relevancia tres aspectos centrales que hacen a la calidad de lo elaborado por cada grupo de trabajo. En primer lugar, las propuestas abrazan aspectos centrales que constituyen el corazón de la educación infantil y los despliegan en una sucesión de actividades adecuadas a los intereses y necesidades de niños y niñas de tan corta edad. Los ejes sobre los que se asienta cada una de las propuestas que se narran en este trabajo, asumen la centralidad del juego y de los lenguajes artísticos, los ponen en relación, los entranan

y los despliegan a través de actividades enriquecedoras que resultan verdaderas invitaciones para los niños y las niñas. Abren las ventanas al mundo ampliando los horizontes de lo posible, ofrecen herramientas simbólicas que ayudan a pensar la propia realidad, acercan instrumentos expresivos que hacen posible construir sentidos, expresar sentimientos, acceder a la belleza que el mundo tiene para ofrecer, aun en las condiciones complejas como las que caracterizaban aquel contexto. La pertinencia y la estética de cada material que elaboraron, de cada escenario que diseñaron, nos habla del cuidado, el esfuerzo y el detenimiento con el que pensaron cada detalle de la propuesta de enseñanza. En segundo lugar, realizan una adecuación de las actividades que resuelve, con opciones y modalidades diferenciadas, la enorme incertidumbre que caracterizó el momento que vivíamos. Así, encontramos propuestas que pueden realizarse en los centros infantiles con educadores y educadoras o en los hogares con la familia, en las salas de manera presencial o a través de propuestas virtuales si las restricciones así lo requerían, en grupos pequeños si la organización era en formato de burbujas o con alternancia en la concurrencia a las instituciones. Todas posibilidades tendientes a garantizar, a como dé lugar, la llegada a los niños y las niñas con una propuesta poderosa. Por último vale destacar, en las propuestas que se realizaron en los momentos más difíciles del aislamiento, la delicadeza, el respeto y la claridad con los que se involucró a las familias para hacer viable el acompañamiento de las actividades en los hogares.

Las experiencias que aquí se relatan nos muestran que, a pesar de la complejidad que caracterizó la tarea, fueron importantes los logros. A pesar de que perdimos muchas cosas, también fue mucho lo que se logró salvar gracias a los esfuerzos de la comunidad educativa por generar condiciones de posibilidad para que los y las maestras se siguieran formando y para que las propuestas educativas de calidad llegaran a los niños y las niñas que en sus casas esperaban aquello que educadores y educadoras se ocupaban de acercarles.

Y así, el esfuerzo puesto al servicio de la formación rindió sus frutos en tanto se generaron dispositivos adecuados, se potenció la perspectiva creativa, se utilizaron los recursos tecnológicos y se llegó a cumplir la meta central de la instancia curricular Taller 5: el diseño de una propuesta educativa transformadora, surgida a partir de un trabajo teórico profundo sobre marcos referenciales, indagados a fuerza de lecturas compartidas, discusiones y acuerdos grupales, intercambios continuos con especialistas, análisis intensos y escrituras a muchas manos. Además, fue posible llegar, –o hacer llegar–, a las salas y a los hogares, propuestas poderosas para grupos de niños y niñas que formaban parte de las instituciones en las que se realizaban las

prácticas y se alcanzó a dar lugar a la reflexión y análisis posterior a la luz de las categorías teóricas planteadas.

Lo lograron. Aunque parecía imposible, lo lograron.

Las autoras nos invitan a este viaje que, –vale la pena resaltar–, no solo implica la recorrida por experiencias valiosas, sino que también nos lleva por un rumbo que remonta la historia, retoma tradiciones, recrea esfuerzos innovadores de otros y otras que nos precedieron. Nos invitan a un viaje a través del tiempo en el que logran unir la experiencia actual con las voces y las miradas de quienes fueron hacedoras de la novedad que significó el Taller 5 para la formación docente. Ponen en diálogo un pasado con un futuro en el que otra vez prevalece el deseo de innovación.

Surgen, en esta producción, nuevas aristas sobre las que vale la pena detenerse. La obra tiende un hilo que une generaciones en un esfuerzo de transmisión. Nos invita a un recorrido en el que, aquel dispositivo que fue de avanzada y representó un desafío por cambiar lo dado, –aquel que se transmitió y se sostuvo en el tiempo como un legado que, por su potencia formativa valió la pena sostener–, se re define en función de complejidades desconocidas e impensadas y da lugar a un movimiento innovador. Otra vez, el Taller 5 es una aventura a la cual sumarse.

En este trabajo se hace visible el sentido de la educación como bienvenida, como pasaje de generación en generación, como resguardo y transmisión de lo que se atesora y, a la vez, impulso transformador para aportar a un mundo mejor.

Esto solo es posible cuando lo que prima es el compromiso con las infancias y la formación; cuando lo que sobresale es la sensibilidad para responder, reparar, acompañar en contextos de necesidades tremendas; cuando lo que prevalece es el corazón puesto en la tarea de educar y la confianza en el poder de impacto de la escuela pública en las poblaciones de todo el territorio.

Nada puede salir mal cuando un grupo de profesoras decide poner en valor lo trabajado, en conjunto con estudiantes, graduadas, actualmente maestras, que asumieron la invitación a este desafío con el ímpetu de quienes saben que el porvenir las espera y las necesita.

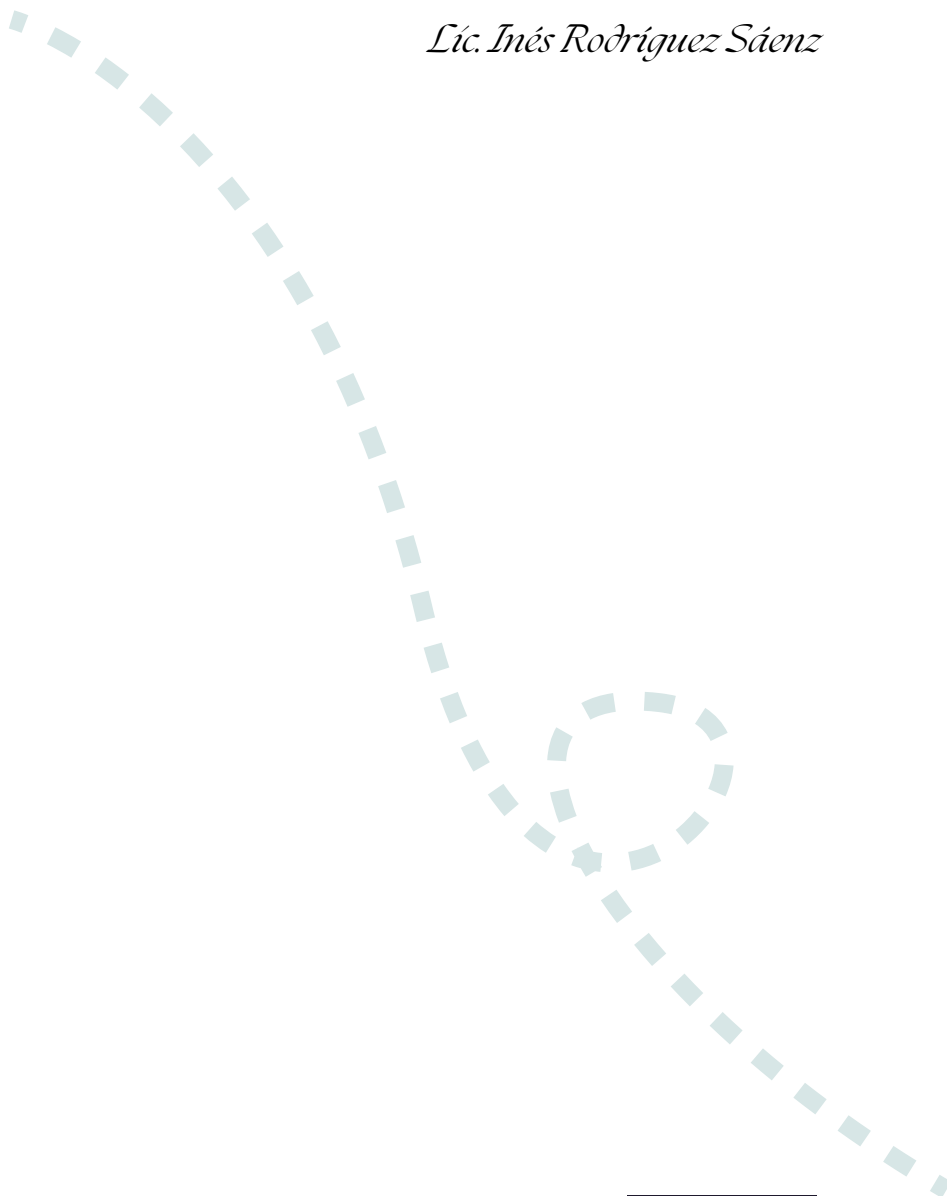
Nada puede salir mal cuando lo que se propone es trabajar de manera colaborativa con instituciones que reciben niños y niñas para quienes una buena propuesta de enseñanza puede significar un antes y un después.

Nada puede salir mal si, además, se convocan el pensamiento, las palabras, el saber de quienes hace ya tiempo atrás fueron capaces de visualizar y dar forma a una propuesta de vanguardia, pensando en una instancia que abrace teoría y práctica, pensamiento y acción de un modo absolutamente original.

Sin duda, pura ganancia, absoluto crecimiento.

Estamos siempre de pie, sostenidos por los hombros de quienes estuvieron antes y consolidaron con su esfuerzo, su inteligencia, su compromiso y su energía innovadora ese suelo que hoy es tierra firme sobre el cual las nuevas generaciones de profesoras y profesores, de estudiantes, de niños y niñas se plantan con más certezas y con nuevas preguntas. No permitamos que nos hagan tambalear en el camino ya recorrido, sigamos firmes en este viaje que nos incluye junto a quienes nos precedieron y a quienes nos continuarán.

Líc. Inés Rodríguez Sáenz



INTRODUCCIÓN

Coordenadas de un viaje

*Así que agarra tu maleta, el bulto, los motetes,
el equipaje, tu valija, la mochila con
todos tus juguetes y....
Calle 13*

*Al final del viaje está el horizonte.
Al final del viaje partiremos de nuevo.
Al final del viaje comienza un camino.
Silvio Rodríguez*

A modo de un viaje en el que incorporamos nuevas vivencias, para esta edición especial decidimos compartir cinco experiencias producidas en el Taller 5 “Prácticas de la enseñanza, diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos” desarrolladas en los años 2021 y 2022. Estas prácticas docentes adquieren un recorrido particular, sinuoso, escarpado e ignoto debido al contexto de pandemia por COVID- 19 en el que se despliegan. Como cuando iniciamos una odisea, nos conmueve la inmensidad de un paisaje patagónico, recorremos un espacio de memoria que nos permite leer la historia vivida a través de testimonios reales o conocemos un entorno nuevo y lejano para nosotras, nos sensibiliza y genera ese miedo a lo desconocido. Compartiendo este conjunto de sentires, docentes, estudiantes e instituciones co-formadoras iniciamos ese trayecto sin itinerario definido, sin una ruta a seguir, guías ni mapas que marquen el camino.

Las historias vividas en esos tiempos de pandemia delinean recuerdos y sensaciones distintas de acuerdo a la región, la vivienda, la profesión, la franja etaria, entre otros aspectos, que distinguen la singularidad de la experiencia, pero hay emociones comunes que son colectivas, de toda la humanidad: sentimientos de angustia, miedo e incertidumbre invaden la subjetividad de todas las personas. Un nuevo modo de vincularnos, de transitar nuestros días aislados y de hacer a la distancia marca el rumbo en este período.



En ese contexto nos encontramos atravesando las prácticas docentes del Taller 5 plagadas de interrogantes: ¿cómo hacer para que las estudiantes puedan continuar con su formación? ¿En qué espacios educativos? ¿De qué modo?

Fue un gran desafío para la formación docente el poder tomar decisiones en torno a los puntos nodales sobre los que se asienta, en este caso, el taller de prácticas profesionales. ¿Qué proponer? ¿En qué formato se desarrollaría el taller y la puesta en marcha de sus propuestas? ¿Cómo saber si era acertado el recorrido sugerido a las estudiantes? ¿Qué saberes privilegiar y cuáles hacer a un lado por el momento? ¿Cómo construir un vínculo pedagógico cercano mediado por una pantalla? ¿Cómo resolver el acceso a la tecnología de todas las estudiantes? ¿Qué hacer en los casos que no se dispone de dispositivos? ¿Cómo repensar el trabajo docente que adquiere otros sentidos, emociones, lenguajes y saberes en juego? ¿Qué instituciones co-formadoras pueden ser las más adecuadas? ¿Cómo elaborar propuestas de enseñanza situadas para un grupo determinado sin poder asistir a los jardines?

El Taller 5 se transita como una travesía con algunas variaciones en su estructura habitual pero sin perder su esencia. La organización usual presenta ciertas particularidades.

En el marco de la formación docente, el campo de las prácticas está conformado por seis talleres; uno de ellos es el Taller 5 que se cursa durante un cuatrimestre. Esta instancia tiene como particularidad el trabajo en grupo y la combinación de dos docentes (un/a profesor/a y un/a asesor/a) que acompañan la creación de un marco teórico que luego da sustento a una secuencia de enseñanza. La propuesta implica la indagación, construcción teórica, planificación, implementación, reflexión y análisis del recorrido de forma grupal. Por tanto, la singularidad de este taller y lo que lo diferencia de otros es la tarea colectiva para pensar, crear e implementar la enseñanza y la fuerte tarea de indagación y profundización en campo/s de experiencia/s.

El formato de la cursada implica concurrir presencialmente al Instituto de Formación Docente durante las clases de esta instancia curricular y en determinados momentos asistir al jardín de infantes o maternal. El grupo transita toda la experiencia dentro del taller y en la institución co-formadora, además del trabajo autónomo que realiza para esta instancia. El taller puede contar con hasta tres equipos de estudiantes, cada uno conformado de cuatro a seis integrantes.



Dos o tres profesores/as conforman el equipo docente del taller. Uno/a de ellos/as pertenece al campo de las prácticas docentes y los/as restantes al campo de la formación específica. Esta combinación hace que la producción de los talleres varíe hacia campos de experiencias que incluyan: los lenguajes artístico-expresivos, el ambiente natural y/o social, la matemática, el juego, las prácticas del lenguaje, la ESI (Educación Sexual Integral) y sus posibles vinculaciones.

Cada cuatrimestre, el Instituto “Sara Chamberlain de Eccleston” acuerda con las supervisoras de los distritos escolares de CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que el taller 5 sea elegido por las instituciones co-formadoras. Es decir que quieran recibir y alojar este taller durante todo un cuatrimestre, considerando que pueden concurrir entre quince y veinte adultos/as, aproximadamente.

El dispositivo del taller presenta diferentes momentos. En primer lugar, se establecen algunos acuerdos grupales en el interior de los equipos de estudiantes y luego con la institución co-formadora. Los primeros acercamientos a la institución nos permiten comenzar a conocerla e indagar sobre su proyecto institucional, nos ofrecen pistas para introducirnos en la elaboración del **marco teórico** de referencia que sostendrá la futura propuesta de enseñanza. Este primer momento implica lectura y buceo bibliográfico, fichaje, escritura y reescritura colaborativa acompañadas por las/os profesoras/es.

Simultáneamente, algunas/os integrantes del grupo asisten a los **jardines u otros espacios educativos**, de manera rotativa, para conocer la propuesta que se está desarrollando en las salas, a través de la observación activa, buscando crear vínculos con el grupo de niñas/os y conversar con las/os maestras y el equipo directivo. Además, se realizan otros encuentros en los que asiste la totalidad de las/os estudiantes y profesoras/es para profundizar y ajustar la secuencia didáctica y su implementación.

Para la **propuesta de enseñanza** se diseña una secuencia didáctica de cuatro/seis actividades, atendiendo al proyecto de la escuela y lo observado en las instituciones y se centra en alguna temática y contenidos específicos. Por ejemplo, propuestas que desde una mirada del ambiente natural y social ofrecen indagar el desplazamiento de los objetos por el aire, o la exploración del agua con diversos objetos para conocer algunas de sus propiedades en una sala de dos años, o una propuesta literaria que aborda la narración oral con y sin soporte visual cuyo motivo central son animales muy pequeños, entre otras.



Su **puesta en marcha** en la escuela se realiza de forma grupal. Las/os estudiantes desempeñan distintos roles según la naturaleza de la propuesta: dos de los/as alumnos/as coordinan las actividades y algunas/os integrantes del equipo actúan como observadores/as participantes y registradores/as documentando cada implementación y recolectando insumos para su posterior análisis y reflexión.

El **análisis de sus propias prácticas** permite tomar distancia, objetivar lo realizado, generar categorías de análisis para comprender lo sucedido. Elvira Pastorino (2024), quien se dedicó a leer este libro en momentos de su producción, comparte con nosotras entre sus reflexiones: “Para diseñar, en la inmediatez, o a más largo plazo, de manera más adecuada, o pertinente. En tanto, ‘arrime’, aproxime a un proceso situado en ese Jardín, para esos/as niños/as, con ese proyecto en marcha, en este momento histórico, lo situado peculiariza, imprime una identidad particular. Está hecho ‘a medida’. Es decir, abona a la construcción del rol docente dado que a través de diversas miradas, las/os estudiantes pueden profundizar en: el modo de organización de la tarea, las intervenciones docentes y observación detenida de las acciones de las/los niñas/os para repensar y ajustar la propuesta siguiente.

Se considera que **lo grupal** dentro del taller propicia y potencia aprendizajes vinculados con el intercambio de ideas, el diálogo alrededor de las temáticas que se abordan, los acuerdos para la resolución de la tarea entre pares, la escritura colaborativa; además de generar instancias colectivas, orienta a la construcción del trabajo docente con otros y otras, uno de los ejes principales en la tarea de educar. Elvira Pastorino (2024), caracteriza el espíritu del taller expresando que: “El formato del Taller 5 completa una formación e instala o configura una manera de armar-desarmar, deconstruir-construir, jugando, contrastando teorías y prácticas. El taller es un dispositivo grupal que compromete la construcción de una racionalidad compartida, a efectos de aprender a tomar decisiones personales, o propias, en función de la enseñanza: varios actores y espectadores en simultáneo, la oportunidad de focalizar y poner bajo la lupa fragmentos o la secuencia de enseñanza completa, la ocasión de hacer una análisis crítico y volver a armar (...)”.

En las experiencias que compartimos en este libro se conservan los puntos centrales de las características principales del taller. La realización de un marco teórico, el diseño de una propuesta de enseñanza, su análisis y reflexión a lo largo de su puesta en marcha, es decir, el rearmado y/o ajuste del proyecto en el proceso de su implementación (en el caso de aquellas experiencias que se llevaron a cabo)



como así también, el trabajo grupal y la coordinación de la profesora y asesora. El relevamiento de datos en terreno en la institución educativa y con un grupo de niños/as se ve afectado. De acuerdo al período en el que se suscitan las experiencias que se relatan, se abre la posibilidad de asistencia o no a las instituciones conformadoras, dando cuenta de estas prácticas docentes con aspectos singulares, poniéndose de relieve un verdadero sentido al armar, desarmar para armar, construir un sentido colectivo.

En el transcurso de los años, en el Instituto de Formación Docente se desarrollan innumerables y valiosas experiencias. El motivo de la selección de las que aquí se comparten responde a la intención de dar a conocer las características que asume el taller en ese contexto de pandemia tan adverso y la posibilidad de su puesta en marcha a pesar de él.

Consideramos que al recorrer esa travesía, aún en un contexto de vida hostil y de desorientación, se recuperan vivencias, reflexiones en relación con las propuestas diseñadas, con la intención de resignificar los aprendizajes transitados en ese tiempo a la luz de posibles prácticas educativas en la actualidad.

De las cinco experiencias que se comparten, dos de las propuestas seleccionadas, “Juego en pequeños escenarios” y “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo”, se desarrollan durante el primer cuatrimestre de 2021 con todas las complejidades epocales del momento: en ese tiempo, los entramados colectivos se vieron en constante resignificación y búsqueda de sentidos para lograr llegar a otros y otras atravesando las pantallas en una época en la que la circulación se encontraba restringida. En tanto las tres experiencias restantes se despliegan cuando se regresa a habitar el espacio de manera presencial (con todos los recaudos y cuidados que los protocolos del contexto implican): “Juego dramático en pequeños y grandes escenarios” se produce durante el segundo cuatrimestre del año 2021 y “Prohibido no cambiar” y “Atravesarte” se llevan adelante el primer cuatrimestre de 2022.

En todas ellas se presenta el desafío de que deben desarrollarse durante el ASPO Y DISPO. Se enmarcan en los principios de la Ley de Educación Nacional 26.206, art. 20, y varias se apoyan en el ítem D en el que se menciona que es fundamental promover el juego en el Nivel Inicial y en uno de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que considera la importancia de la inclusión del juego, no solo como derecho de los/as niños/as, sino también por considerarlo un contenido de alto valor cultural.



Asimismo, todas las experiencias parten de una concepción sobre las niñeces como sujetos de derechos que implica pensar al/a la niño/a acompañando su pleno desarrollo, considerando la importancia de ofrecer experiencias que les brinden la posibilidad de conocer una parte del mundo desde su complejidad y de manera holística, defendiendo que él/ella aprende a través de la exploración directa, del juego, de la oportunidad de hacer, de contemplar, de dialogar con otros/as. Desde esta perspectiva, el/la educador/a será un/a mediador/a que ofrezca esa porción de mundo (Rodríguez Sáenz y Sarlé, 2022) apostando a una educación integral. Esta mirada potencia la importancia de ofrecer experiencias ricas para las infancias como las que compartimos en este libro.

La selección de las propuestas de enseñanza da cuenta del proceso y la vivencia educativa en un momento histórico en el que se busca acompañar la formación de futuros/as docentes durante ese tiempo sin tiempos, planteando la revisión de las formas en el intento por hallar nuevas maneras de encontrarnos y repensar nuestras prácticas educativas y, en tiempos difíciles como esos, pensar, acercar y de ese modo colaborar en garantizar a las infancias propuestas valiosas vinculadas con el juego, lo lúdico y los lenguajes artístico-expresivos, en sus casas o en el espacio educativo.

A lo largo de este libro, en un principio el/a lector/a se encontrará con los puntos teóricos principales que sostienen las experiencias. Estos capítulos se elaboran a partir de las producciones de los diferentes grupos de estudiantes junto a las profesoras. Fueron combinadas, sintetizadas y recreadas para esta publicación. Posteriormente, se desarrollan dos experiencias de Juego y tres vinculadas con los lenguajes artístico-expresivos, específicamente, con las Artes Visuales que recuperan el diseño de las propuestas, la narrativa de su elaboración y, en algunas, de ellas su puesta en marcha.

Las experiencias de Juego fueron comentadas por Patricia Sarlé y las relacionadas con Artes Visuales por Claudia Soto: a ellas les agradecemos su lectura y reflexiones. Finalmente, aparece un último capítulo escrito por tres profesoras de Taller 5 y Rosa Violante, a quien agradecemos la lectura transversal de todas las propuestas.

En el marco del 85° aniversario del ISPEI Sara C. de Eccleston-Mitre, Patricia, Rosa, Claudia y Elvira fueron invitadas, especialmente, a participar en esta iniciativa de escritura colectiva porque estuvieron en los orígenes del Taller 5, desde sus inicios, cuando no existía, pero se dictaba un seminario; después, brindaron sus aportes para la creación y configuración de este taller en el plan de estudios vigente.



También participaron de este proceso las profesoras Irma Montoto y Alicia Spinelli; todas ellas coordinadoras del campo de las prácticas.

Acordamos con Elvira Pastorino en que estas producciones pueden invitar a “una nueva agenda que ha de formar parte del campo de la Enseñanza en la Educación Inicial” y sumamos a ese acuerdo que es necesario reinstalar, en el marco de ciertos lineamientos que enfatizan la lectura, la escritura por copia y/o repetición, el operar con el sistema numérico desde una perspectiva que primariza el nivel, el valor y la importancia de la presencia del juego y de los lenguajes artístico-expresivos en los espacios educativos destinados a la primera infancia.

Estimados/as lectores/as: los/las invitamos a iniciar el viaje; un recorrido por las páginas de este libro...





Puntos de Partida

3- PUNTOS DE PARTIDA

La educación integral

Este apartado se construye a partir de los marcos teóricos elaborados por grupos de estudiantes de cinco talleres 5 que se realizaron en tiempo de pandemia y post pandemia. Las experiencias que se comparten en los capítulos siguientes se sostienen teóricamente en estos puntos de partida.

De todos los trabajos, las profesoras que compilaron estas experiencias seleccionaron aquellos conceptos que consideraron no pueden estar ausentes; pero, cabe aclarar, no se incluyeron sus desarrollos totales. Asimismo, en cada punto conceptual recuperaron y entrelazaron lo producido por un grupo o por varios de los seleccionados.

Como las experiencias elegidas se centran en el Juego y en diferentes lenguajes artísticos, decidieron organizar este capítulo realizando un punto inicial referido a la educación integral y, luego, desarrollaron Juego y Lenguajes Artístico-Expresivos; específicamente, Artes Visuales.

La Educación Inicial se propone como objetivo principal dar protagonismo a las infancias, integrando diferentes aspectos como la familia y la comunidad de cada niño y niña que concurre a la escuela. En el Marco General del Diseño Curricular se explica que: “se caracteriza por ser abierta e integral” (2000: 23). Es abierta porque mantiene constantemente un intercambio con la comunidad en la que está inserta, entendiendo la necesidad de realizar una tarea compartida. Es integral porque el niño y la niña son considerados sujetos de derechos que forman parte de un contexto sociocultural determinado y se relacionan con las necesidades del medio en el que viven.

A partir de esta caracterización, se propone establecer un proceso de socialización y alfabetización. A su vez, si se recuperan los pilares de la didáctica del nivel inicial (Violante y Soto, 2009), el primer pilar hace referencia a la importancia de la educación integral, considerando el desarrollo integral no fragmentado, entendiendo que la alfabetización cultural implica establecer un contacto de los niños y las niñas con los bienes culturales. En el Nivel Inicial se apunta a enseñar saberes que son socialmente válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar. Las autoras consideran que los ejes organizadores de la enseñanza son la socialización, el juego, el ambiente y los lenguajes.

A continuación, nos centraremos en el Juego y los Lenguajes Artístico-Expresivos; aspectos centrales de las experiencias que se comparten en esta publicación.

El juego

Autoras: María Sol Binnier, Carmen Gloria Bravo Pino, Agustina Cespa, María Belén Magliola, Camila Andrés Marcos, , Daiana Martínez, Brenda Robles, Yanina Rodríguez, Giselle Romanella Rodríguez Taborda. Antonella Silva, Candela Souto, Natalia Úbeda, Virginia Varela Barloqui e Ivonne Viera

Profesoras: Laura Belzunces y Andrea Fernández

Asesora: Adriana Hernández

El juego se presenta como un campo complejo que puede ser abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas; puede ser pensado como un concepto, como una conducta, como una herramienta, como un derecho entre otros.

El derecho al juego es respaldado por diferentes normativas: la Convención sobre los Derechos del Niño, la Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31) realizada por el Comité de los Derechos del Niño, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), el Diseño Curricular de CABA (2000) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004).

En el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se determina: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. En la Observación general N°17 se ponen de manifiesto las dificultades que tienen muchos niños y muchas niñas para disfrutar de los derechos al juego o al ocio en condiciones de igualdad y ofrecen en ella recomendaciones a los Estados para lograrlo.

A nivel nacional, en el artículo 20 de la Ley de Educación Nacional N°26.206 se expresa como uno de los principales objetivos de la Educación Inicial “el promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”; asimismo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) establecen: “(...) la importancia de recuperar el juego como producto de la cultura (...) que tiene valor para el desarrollo de las posibilidades representativas,

de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad” (2011: 11) y, en el Marco General del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires se contempla al juego: “(...) como patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no solo respetar sino también favorecer” (2000: 119).

Varias de las experiencias que se desarrollan en esta edición aspiran a garantizar el juego no solo porque es un derecho de los/as niños/as, sino también porque es un contenido de alto valor cultural que es indispensable enseñar, y un pilar de la Educación del Nivel Inicial. El juego favorece el desarrollo integral de los/as pequeños/as y les brinda oportunidades de aprendizaje.

¿Qué es el juego?

No hay una única definición de juego, y mencionar solo una es complejo debido a que existen distintas perspectivas y conceptualizaciones acerca de él que no llegan a una enunciación compartida. Se puede pensar el juego como una experiencia singular de carácter polisémico; es decir, con múltiples significados, que fue transformándose a lo largo de la historia y que sigue evolucionando y cambiando a la par de la cultura y la sociedad.

Desde la perspectiva del desarrollo, diversos autores aportan diferentes miradas. El psicólogo Jean Piaget (2005) contempla al juego como una de las expresiones más importantes del pensamiento infantil; es decir que el juego forma parte de la inteligencia del/de la niño/a. Asimismo, asocia tres estructuras del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano debido a que sostiene que el juego y el desarrollo cognitivo se relacionan entre sí.

Por otra parte, Jerome Bruner, expresa que "el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante



TALLER 4 2023

el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos. En el juego nosotros transformamos el mundo de acuerdo a nuestros deseos" (2003: 5).

Según Lev Vigotsky, el juego es una experiencia de naturaleza social y cultural. A través de él, los/as niños/as junto con otros/as, amplían su capacidad de comprender la realidad de su entorno social y cultural aumentando continuamente lo que él llama "zona de desarrollo próximo". Este concepto aborda la distancia entre el desarrollo real, es decir, lo que un sujeto puede hacer efectivamente al momento de la acción para resolver problemas/situaciones de forma independiente, y el desarrollo potencial, refiriéndose a lo que un sujeto puede hacer con ayuda, orientación e interacción de un/a otro/a, sea un/a niño/a o adulto con más dominio. Desde esta perspectiva, Gabriela Valiño (2018) reconoce al juego como una actividad sociocultural que comprende la multiplicidad de sentidos que surgen de las experiencias y materiales de juego en cada comunidad, así como también, de las características de cada época. El juego del/de la niño/a dependerá de la experiencia individual, de sus vivencias, del lugar en que habita, de la familia y la cultura que posee. Cuando el sujeto juega con otros/as se hacen presentes "los diversos usos del lenguaje – explicar, aclarar, preguntar, pedir, ayudar, construir acuerdos, expresar las emociones–, constituyéndose en un contexto propicio para el desarrollo integral" (Valiño, 2018: 33). Para María Regina Öfele, durante el juego la persona entra en un mundo donde son posibles las transformaciones. El juego es parte de nuestra realidad y en su carácter más profundo es al mismo tiempo algo diferente. También menciona que "el hombre que juega es una persona creadora, innovadora, que puede utilizar diferentes recursos para desarrollar nuevos inventos y no requiere de grandes ni sofisticados elementos para desenvolver un juego. El juego le permite a su vez seguir creando y desarrollando situaciones nuevas, y recreando recursos para enfrentar luego la vida diaria" (Öfele, 2015: 21).

Según Galperín, "el juego es un factor vital en la vida del niño. La actividad del juego significa para el chico su única forma de conocer el ambiente en el que está inserto y a la vez la posibilidad de ir integrándose paulatinamente en él" (1979: 96-97).

El juego es una construcción social; es decir, un producto de la interacción con otros/as que contribuye al desarrollo integral de los/as niños/as. Se despliega dentro de límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas. Todo juego va acompañado de sentimientos que se despiertan en los/as jugadores/as, quienes a su vez pueden discriminar la realidad de la ficción.

Características del juego

Teniendo en cuenta a Johan Huizinga (1872-1945) en Aizencang (2005) y Öfele (2004), se pueden mencionar diversas características del juego:

En primer lugar, ambos autores aluden a la "libertad": cada jugador es libre de decidir si juega o no, con quién, a qué y cómo. La libertad expresa infinitas posibilidades que puede desarrollar cada jugador en el juego. Asimismo, no se puede obligar a nadie a participar de un juego en contra de su voluntad; por lo tanto, es importante respetar la preferencia de cada niño/a.

Otra de las características que nombran son las "reglas": no hay juego sin reglas. Ellas lo habilitan, le dan un orden, regulan su desarrollo y ofrecen una organización en tiempo y espacio, garantizando el juego. Öfele considera que deben ser previamente acordadas y aceptadas por los jugadores. Pueden ser implícitas, que permanecen ocultas y establecen códigos abiertos (juego de ficción/dramático) o explícitas, que están presentes de manera escrita u oral y establecen códigos cerrados (juego reglado).

También hacen referencia al "tiempo": es diferente al que transcurre en la vida cotidiana, siendo un tiempo propio el del juego. Jugando se pierde la noción del tiempo.

Identifican como otra particularidad del juego al "espacio": los jugadores se instalan en un espacio diferente, dentro del espacio real. Se desarrolla dentro de límites espaciales muy distintos a los de la vida cotidiana; es un espacio intermedio entre la realidad y la fantasía.

Otro de los elementos es la "ausencia de un objetivo externo al juego": la única finalidad de los jugadores es jugar (Öfele); supone motivaciones intrínsecas y guarda un fin en sí mismo (Huizinga): el "placer asociado al juego" (Öfele). Esta característica surge de la realización del juego, que puede transformarse en displacer en algunos casos, sin que ello implique obligatoriamente una interrupción del juego.

Mencionan, además, el "carácter simbólico", la no literalidad que caracteriza al juego. En él hay una construcción de un marco de representación-ficción que se manifiesta a través de situaciones (que involucran espacio, tiempo, objetos y personas) que se realizan de un modo diferente a las que se efectúan en la realidad aunque toman ciertos aspectos de ellas.

Por último, otra cualidad que señala Huizinga es “que el desarrollo del juego puede ser repetido pero nunca determinado” (en Aizencang, 2005: 25). Este rasgo hace referencia a que el juego tiene una estructura y va adquiriendo con regularidad un formato cultural. Una vez que se ha jugado, la actividad permanece en el recuerdo como creación y puede ser repetida en cualquier otra oportunidad. Además, la situación lúdica va abriendo siempre un espacio para la invención y para la iniciativa del/de la jugador/a.

La importancia del juego en la Educación Inicial

En muchas ocasiones el juego en la escuela surge porque los niños y las niñas lo traen, pero también desde las prescripciones curriculares o institucionales se piensa el lugar del juego, el espacio y el tiempo que habría que otorgarle en la vida cotidiana del jardín de infantes. El lugar del juego se halla en estrecha relación con los objetivos que la escuela se propone (Brougère, 1997 en Sarlé, 2006).

Tomando en consideración el valor que tiene el juego en el Nivel Inicial, es interesante destacar que “es una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de los niños; al inicio son simples movimientos corporales que, poco a poco, se van ampliando y haciendo más complejos para introducir otros elementos. Con el tiempo, el juego permite al niño desarrollar su imaginación, explorar su medio ambiente, expresar su visión del mundo, desarrollar su creatividad y desarrollar habilidades socioemocionales entre pares y adultos” (Sarlé, 2001: 188). De este modo, se considera al juego no solo como una necesidad vital en el proceso de desarrollo y en la constitución de la subjetividad de los/as niños/as, sino que también amplía sus horizontes, permitiéndoles crear en libertad, desplegando su propia iniciativa e imaginación y expresando su mundo interior.

En estrecha relación con la importancia del juego en la Educación Inicial, a través de dos de los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial (“principios pedagógicos irrenunciables”) se enuncia que: “El Desarrollo Personal y Social y la Alfabetización Cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral”; para ello, existen cuatro ejes organizadores de la enseñanza: “el juego, la socialización, el lenguaje y el ambiente con la intención de promover los deseados aprendizajes en los niños” (Violante y Soto, 2010: 6). Dentro de la alfabetización cultural se incluyen “(...) todas las áreas educativas vinculadas con los lenguajes artístico-expresivos, el ambiente, el juego como contenido, las competencias lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir” (Violante y Soto, 2010: 9). De la misma forma, se considera “la centralidad del juego”, entendiendo la importancia de otorgarle un espacio primordial en la propuesta educativa que se desarrolla en el Nivel Inicial.

En esta línea, Sarlé, Rodríguez Sáenz y Pastorino (2010) proponen asumir el juego como un contenido a ser planificado entendiendo es uno de los bloques centrales a enseñar y a la vez puede comprenderse como estrategia privilegiada para enseñar otros contenidos. Igualmente, las autoras Claudia Soto y Rosa Violante enfatizan que otorgarle “centralidad al juego en la elaboración de una propuesta curricular supone reconocer las modalidades o tipos de juego característicos del Nivel Inicial como protagonistas centrales de las propuestas que han de desarrollarse a diario” (2009: 11).

Si posamos la mirada en los niños y las niñas y sus aprendizajes, es posible afirmar que para ellos y ellas el juego es una necesidad vital en el proceso de desarrollo y en la constitución de la subjetividad; les permite ampliar sus experiencias, a la vez que enriquecer sus saberes. Para Vigotsky, el juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo próximo debido a que los/as pequeños/as, durante la experiencia lúdica, “utilizan recursos más evolucionados que en otro tipo de actividad” (Garaigordobil, 1995: 84). Además, Ortega (1986) subraya que el juego en ellos/as “va un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto que la acción espontánea le exige habitualmente” (Garaigordobil, 1995: 85). Por consiguiente, todo juego que presente algún desafío para el/la niño/a será situación de aprendizaje, dado que a partir de sus saberes previos tendrá que realizar ciertas acciones y tomar ciertos recursos para poder llevar a cabo lo que desea. En este sentido, “a través del juego pueden incentivarse todos los ámbitos del desarrollo, incluidas las competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales” (Sarlé, Rodríguez Saénz y Pastorino, 2015: 8). El juego forma parte del desarrollo integral de los/as niños/as siendo una experiencia de aprendizaje. Al respecto, Öfele expresa que en el juego ellos/as aprenden “(...) técnicas, improvisaciones, sistemas sociales que se requieran para las diferentes formas de juego” (1998: 5). Por lo tanto, mediante el juego, los/as niños/as forjan vínculos con sus pares y docentes, con quienes aprenden a compartir, cooperar, realizar acuerdos, resolver conflictos (individual o conjuntamente), ensayando distintas posibilidades ante los nuevos desafíos durante las situaciones de juego. Asimismo, el juego facilita el desarrollo del lenguaje debido a que “la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los otros estimula el lenguaje” (Mujina, 1975/1978 en Garaigordobil, 1995: 9). De esta manera, la vivencia lúdica exige a los/as jugadores/as un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo porque tienen que hacerse entender por los/as otros/as. Por medio de estas experiencias, los niños y las niñas expanden su propia iniciativa, imaginación y creatividad, expresando su mundo interior. Este despliegue puede darse si ellos/as cuentan con la posibilidad de combinar distintos elementos y acciones para desarrollarlas.

Por tal motivo, “existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el juego” (Leif y Brunelle, 1978 en Garaigordobil, 1995: 87).

En síntesis

se considera importante la presencia del juego en el Nivel Inicial por ser una actividad placentera de los/as niños/as, una construcción social y un contenido de enseñanza. El juego favorece su desarrollo integral, es motor de aprendizaje y, a través de él, ellos/as se aproximan y conocen el mundo, construyendo sentidos sobre lo real.

A continuación, desarrollaremos el juego como contenido en el Nivel Inicial.

El juego como contenido

Cuando se hace referencia al juego como contenido se está estableciendo un vínculo entre el juego y la enseñanza.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, el juego ha sido considerado como “contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (2006: art. 20d), siendo imprescindible su presencia en el Nivel Inicial. Asimismo, en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años de CABA se propone, para garantizarlo, que el/la docente encuentre la manera de “diseñar, presentar, ofrecer, enriquecer y sostener en el tiempo diferentes propuestas de juego que pasen a formar parte de las elecciones que las niñas y los niños hacen en su vida cotidiana, en su tiempo libre, en sus encuentros con otros/as, en la escuela, en sus casas” (2019: 276).

Patricia Sarlé sostiene que el juego debe estar presente “como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos. El entrelazado entre juego y contenido hace de nuestra propuesta un espacio potencialmente más rico para el aprendizaje” (2011: 29). Por este motivo, es fundamental considerar al juego como una actividad significativa, otorgándole un lugar central: como un contenido de enseñanza, valioso en sí mismo, en el que se producen otros aprendizajes y se favorecen experiencias lúdicas, reveladoras, de calidad, enriquecedoras para los/as niños/as.

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años (2019) se presentan cuatro tipos de juegos:

- Juegos con objetos y de construcción
- Juegos con reglas convencionales
- Juegos tradicionales
- Juegos dramáticos

A continuación, se destaca el juego dramático porque es el que se desarrolla en las propuestas que se presentan en los capítulos siguientes.

Juego dramático

En el Diseño Curricular se fundamenta que “este tipo de juego se asienta sobre la capacidad simbólica que tienen los/las niños/as (...). La función simbólica, que es sobre la que se sostienen los juegos del *como si*, permite utilizar símbolos y, con ellos, representar” (2019: 285). Es decir que esta función brinda la oportunidad de ayudarlos/as a pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, recordándolas y hablando sobre ellas, sin necesidad de tenerlas presentes.

Es pertinente diferenciar el juego simbólico del juego dramático: “El juego simbólico se organiza a partir de la interacción de un niño con un objeto, de tal modo que el objeto es usado como si fuera otro” (Valiño, 2017: 54). El juego dramático sienta sus bases en este juego, pero se logra al momento en que aparece el guion y es posible articular roles interdependientes que se plasman en variadas acciones.

En este tipo de juego, los/as niños/as tienen la posibilidad de:

- asumir un rol, un papel social o un personaje
- plasmar en el juego las acciones propias de ese rol
- definir una situación o una escena en la cual se monta la acción dramática y que condiciona las reglas y las acciones propias de cada rol o personaje

Formas de presentación del juego dramático en la educación infantil

El juego dramático como dispositivo grupal. En este formato, el escenario que arma el/la docente "(...) sobre el cual se monta la situación imaginada puede referirse al mundo social cercano o cotidiano como también a escenarios fantásticos o ficcionales" (Sarlé, 2008: 111). Para ello, se seleccionan materiales que sirven para representar la escena o el tema elegido, acompañando y enriqueciendo el juego. Los elementos pueden ser reales, sugerentes o de usos múltiples. Es necesario que haya una cantidad suficiente de insumos, pero no excesivos, para evitar un escenario sobreestimulante. Además, se distribuyen los roles y el adulto prevé alguna de sus intervenciones.

Este juego "ofrece a los niños la posibilidad de jugar sobre un tema definido por el maestro, brindando la posibilidad de 'construir' un escenario sobre el cual asumir diferentes roles y situaciones que se producen en ámbitos poco conocidos. Estos temas o escenarios lúdicos se transforman en posibles situaciones de intervención para el docente" (Sarlé, 2008: 105).

Es importante mencionar que si el recorte seleccionado está alejado de la vida cotidiana de los/as pequeños/as (piratas, espacio), el/la docente debe ofrecer distintas fuentes de conocimiento a los/as niños/as (películas, cuentos, canciones, etc.) que nutran su imaginación y permitan realizar acciones para el guion/tema dramático elegido. Es decir que para poder construir una situación imaginada sobre la que se despliegue la acción dramática, ellos/as tienen que conocer las características de ese contexto lejano, de los personajes/roles y los contenidos propios de cada uno.

Como dispositivo didáctico, el juego dramático asume una organización específica y se estructura en cuatro fases o momentos:

- la presentación del tema: distribución de roles y organización del material y del ambiente del juego
- el juego propiamente dicho en el que cada participante asume un rol y desarrolla el juego
- el orden del material
- el diálogo sobre lo actuado

Para el armado de escenarios para el desarrollo del juego dramático también se deberá tener en cuenta los materiales; se pueden diferenciar entre objetos realistas o estructurados y no realistas o no estructurados. Como menciona Valiño: "Los objetos no realistas no refieren a nada en particular, permitiendo que los jugadores le otorguen significados a partir de lo que quieran jugar. Por tal motivo son dóciles a la capacidad representativa de los niños, lo cual resulta un estímulo para la capacidad imaginativa" (2018: 61). Por ejemplo, en una de las experiencias que se desarrollan en capítulos siguientes (pequeños y grandes escenarios), se piensa en el armado de escenarios múltiples para que los niños y las niñas puedan distribuirse en espacios simultáneos de juego que les permitan interactuar en pequeños subgrupos y se utilizan elementos más figurativos y otros sugerentes y abstractos, no realistas (no refieren a nada en particular).

El juego dramático en pequeños grupos. En la propuesta de juego en sectores ellos/as son quienes deciden y definen cómo van a jugar en ese tiempo. Varios pueden elegir el sector de dramatización. En él eligen el rol que desean asumir que puede variar y deciden jugar solos/as o con otros/as; decisión que los/as obliga a generar acuerdos entre pares.

El juego dramático como juego teatral. En esta modalidad, "las principales fuentes para la dramatización son los cuentos, las poesías y las letras de las canciones. Los argumentos y los personajes estarán dados por las mismas" (Sarlé, 2008: 119). El grupo total de niños/as se divide en dos, voluntariamente: están quienes interpretan a los personajes y desarrollan el argumento del relato, y quienes participan como espectadores de la escena elegida.

El juego con escenarios y juguetes. "En este tipo de actividades la escenografía integra el trabajo manual, el aprendizaje de las nociones y la actividad creadora del niño acompañado por el docente desde la narrativa. Escenografía como escenario, como apertura al espacio de la imaginación a 'materializar' en un producto concreto y accesible para el niño. El punto de partida está puesto en la utilización de elementos de usos múltiples, cercanos a los niños y en el interés por hacer del material, un mediador del conocimiento" (Sarlé, 2008: 122 y 123).

En este formato los/as pequeños/as tienen la posibilidad de jugar de manera individual o junto a otro/a. Al jugar con escenarios y distintos objetos y personajes, ellos/as trasladan a los objetos el desarrollo del guion dramático. Es decir que la acción dramática se desplaza del sujeto niño/a al objeto/juguete. Es importante

mencionar que es el movimiento de los objetos (aun en silencio) el que marca la secuencia de juego. De esta manera, entablan conversaciones, cambiando las voces, alternando las figuras, desarrollando una serie narrativa completa.

El/la docente como mediador/a

Teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo al juego en la educación infantil, resulta relevante decir que el/la docente que planifica propuestas lúdicas y espacios de juegos es quien “resguarda, despliega, propicia y enriquece el juego infantil” (DC, 2019: 283).

De igual modo, “en las salas se suceden múltiples actividades, con muy variada intencionalidad. Pueden coexistir actividades lúdicas, juegos para enseñar contenidos y juegos para pasar bien un rato; pero también debe existir una intencionalidad educativa que facilite aprender juegos que espontáneamente las niñas y los niños no jugarían, y una mirada que ayude, motive, enseñe a jugar” (DC, 2019: 276). Es decir que el adulto tiene como finalidad presentar espacios de exploración y juego, en repetidas ocasiones, con diferentes materiales que no solo potencien la imaginación, la creatividad y favorezcan la autonomía y la elección de los niños/as en las experiencias lúdicas, sino que también otorguen y potencien la aparición de nuevos contenidos.

“(…) podríamos afirmar que la Educación Inicial debe hacerse cargo de enseñar juegos, enseñar a jugarlos y enseñar los saberes necesarios para poder manejarse en la situación lúdica. Esto no se logra si al niño solo se le brinda la posibilidad de jugar a lo que conoce y con lo que conoce. La enseñanza amplía el horizonte de la experiencia, y ampliar ese horizonte es nuestra responsabilidad” (Rodríguez Sáenz, 2010: 88).

Considerando la importancia del rol docente en el proceso educativo y que para jugar y aprender a jugar se necesita de un adulto que enseñe, “(…) la presencia del juego depende fundamentalmente de la intencionalidad del/de la docente, que le otorga un espacio real en la planificación, y del despliegue de las propuestas. En esta planificación es fundamental mirar los espacios y pensarlos de modo que convoquen a diferentes formas de juego donde todos/as los/las niños/as puedan ser los protagonistas” (DC, 2019: 297). Por lo tanto, se requiere de un trabajo reflexivo y complejo por parte del/de la mediador/a para poder diseñar, presentar, ofrecer y enriquecer diferentes experiencias significativas de juego, plenas de sentido para los/as niños/as, garantizando de ese modo el juego como contenido de enseñanza.

Como se explicó, en el Nivel Inicial se presentan distintos tipos de juegos en diferentes propuestas que exigen variadas maneras de intervención docente para cada uno de ellos. A continuación, se desarrolla la mediación del/de la docente en el juego dramático abordado en las dos experiencias compartidas en capítulos posteriores.

En primer lugar, es importante destacar que “los niños llegan a la escuela con modos de pensar, de hacer y de hablar aprendidos en la vida familiar” (Valiño, 2005: 2). En este sentido, el/la maestro/a puede partir de/recuperar los saberes e intereses previos de los/as pequeños/as para armar y potenciar las situaciones lúdicas; propiciando que resulten atractivas y valiosas en su proceso de aprendizaje y, a su vez, problematizarlos y enriquecerlos, utilizando estrategias educativas.

En el juego dramático, como explica Sarlé: “El maestro asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado, sigue el argumento planteado por los niños y orienta con su presencia el juego simbólico desde el marco que los niños construyen” (2006: 144). Las intervenciones pueden relacionarse con las formas de enseñar en el jardín explicadas por las autoras Soto y Violante porque se consideran a algunas de ellas como mediaciones que el/la docente desempeña en las experiencias lúdicas.

Entre las acciones del/de la mediador/a se encuentra la construcción de escenarios. Es fundamental que la propuesta lúdica sea convocante y despierte el interés de los/as niños/as. Asimismo, los ambientes diseñados deben ofrecer variadas posibilidades de acción a partir de los materiales ofrecidos, favorecer la comunicación con sus pares/docentes y enfrentarse con desafíos. Es importante destacar que el/la maestro/a es quien crea el escenario según las demandas de los/as pequeños/as, dando una organización al espacio y su juego.

Otra intervención del/de la docente en el juego es la de realizar acciones conjuntas con los/as niños/as. “Una vez iniciado el juego, su intervención estará en función del guión que los niños van armando (...). Asumiendo uno de los roles posibles, el docente puede generar incidentes que movilicen el contenido jugado” (Sarlé, 2006: 149). Es decir que el adulto participa de una manera particular, variando y reconstruyendo su rol durante el desarrollo del juego.

A su vez, durante el juego, el/la docente puede intervenir observando. Sin embargo, es necesario destacar que no hacemos referencia a un rol de observador por fuera del juego porque, como considera Sarlé: “Cuando los maestros solo observan desde ‘fuera’ del juego, difícilmente alcancen a comprender las acciones que los niños realizan en el territorio lúdico. Al no participar del marco situacional creado en el juego, les resulta difícil ayudarlos a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta” (2006: 148). Por este motivo, es necesario que el/la mediador/a observe atentamente los detalles y las acciones que realizan los/as pequeños/as en el juego para poder enriquecer las propuestas de cada uno/a de acuerdo a sus posibilidades, tal como se enuncia en el Diseño Curricular: “Poder observar el modo en que las niñas y los niños organizan sus juegos, cómo juegan, con quiénes, qué materiales eligen y cuáles son sus preferencias permite conocer mejor a cada uno/a de ellos/as y enriquecer las propuestas pedagógicas (2019: 299)”.

Después de cada propuesta de juego, el/la docente podrá realizar un momento de cierre en el que se ofrezcan espacios de intercambio con los/as niños/as sobre los desafíos que se presentaron, los conflictos que hayan surgido y cómo se resolvieron. Tal como se indica en el Diseño Curricular: “Es una invitación a cada uno de los/las niños/as a escuchar a los demás, a expresar sus ideas e intenciones, intercambiar opiniones, valorar lo realizado y reflexionar sobre lo aprendido” (2019: 299). Asimismo, al observar la manera en la que jugaron, el adulto puede proponer nuevos desafíos en los próximos juegos. Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), mencionan que al momento de evaluar la implementación, el/la maestro/a reflexiona sobre lo sucedido, pensando y sugiriendo otros modos posibles de enseñar en futuras implementaciones (“dimensión reflexiva”).



TALLER 5 - 2° CUATRIMESTRE 2018



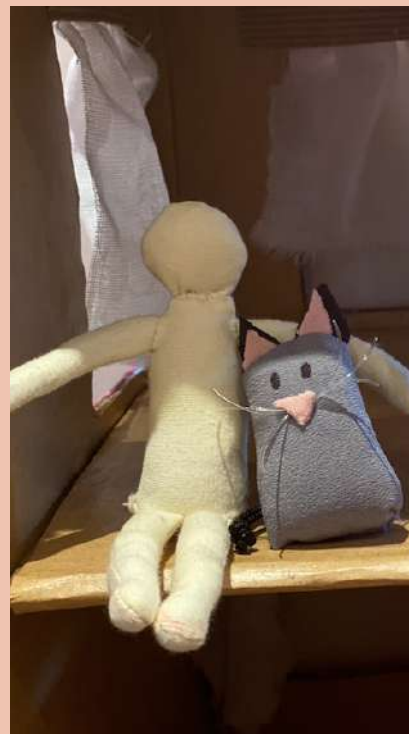
TALLER 3 - 2° CUATRIMESTRE 2023



TALLER 4 - 2° CUATRIMESTRE 2023

El o la docente ...

- propone situaciones de juego
- define temáticas variadas y enriquecidas para jugar que tienen que ser cercanas o conocidas para los/as niños/as
- aporta al conocimiento cada vez más profundo de las temáticas brindadas utilizando diversas fuentes
- ofrece materiales, objetos e ideas que permitan hacer crecer el juego que deben ser suficientes, pero no excesivos; pueden ser reales o abstractos
- juega asumiendo un rol acorde con la escena. No interrumpe, sino que observa, potencia, enriquece, escucha y acompaña
- recapitula con ellos/as lo jugado con el objetivo de jugar con mayor riqueza lúdica



El o la docente observa...

- el modo en que se asumen los papeles sociales, los roles que los niños y las niñas protagonizan para darse cuenta qué nuevos contenidos tiene que aportar
- el tono afectivo, emocional de los personajes (enojo, alegría, complicidad, etcétera)
- cómo usan el espacio y el tiempo
- los guiones que se van armando en la trama narrativa
- las situaciones o incidentes que no aparecen para proponerlos en el futuro, o acercar otras fuentes o informaciones que enriquezcan nuevos juegos

Al finalizar el juego, el o la docente...

- recapitula con los/as niños/as lo jugado con el fin de jugar otra vez con mayor riqueza lúdica, pero rescata también lo no jugado (aquello que se omitió por alguna razón) para abordarlo con ellos/as y poder incluirlo en próximos juegos

Bibliografía citada

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares* (1.ª ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). "¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica". En *Estrategias de enseñanza* (pp. 20-33). Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Galperín, S. (1979). "Supuestos básicos del método juego-trabajo" (cap. 4). En Bosch, L. y otros (eds.) *Un jardín de Infantes mejor: siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Garaigordobil, M. (1995). "Implicaciones del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional: estado actual de la investigación" (cap. 2). En *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*.
- GCBA. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Marco General*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación.
- GCBA. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación.
- *Ley de Educación Nacional N° 26.206* (2006).
- *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2011).
- Öfele, M. R. (2004). "El juego, los juegos y el jugar" (cap. 1). En *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunken.
- _____ (1998). "Los juegos tradicionales en la escuela". Primera parte. *Revista Educación Inicial*, 13 (119). Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2008). "El juego dramático en la escuela infantil." En P. Sarlé (coord.), *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2001). "El juego, los niños y las reglas" (cap. 4). En *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- _____ (2011). "Juego y educación inicial". En S. Laffranconi (coord.), *Temas de educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- _____ (2006). "La mediación del maestro" (cap. 5). En *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P; Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez Pastorino, E. (2010). *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef.
- Valiño, G. (2018). *Niños y maestros jugando*. Rosario: Homo Sapiens.
- Violante, R. y Soto, C. (2010). *Los pilares de la didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular: Didáctica de la Educación Inicial*. Argentina: INFD.

Los Lenguajes Artístico-Expresivos en la Educación Inicial

Autoras: Sofía De Russis, Iara Eidelstein, Laura Gárgano, Florencia Gutiérrez, Camila Lascano, Lourdes Manrique, Julia Manzini, Sofía Politino de Luca, Catherine Richelet, Carolina Rodríguez Brea, Catalina Roldán, Alexia Sottosanto, Evelyn Stalherm, Ana Vázquez, y Guadalupe Villegas

Profesoras: Paula Moreno, Cecilia Román y Victoria Ruscelli

Asesoras: María Laura Ibargoyen, Mónica Paulino y Marina Román

La escuela tiene la tarea de acercar aquellos contenidos del universo cultural que se consideran significativos para ampliar las experiencias de los/as niños/as; saberes entre los que se encuentran las manifestaciones artísticas. Al mismo tiempo, se puede señalar que es un derecho de las infancias acceder a una educación que incluya los Lenguajes Artístico-Expresivos. Este acceso a la educación artística está garantizado por el Estado y se establece en el marco normativo, dado que la enseñanza artística se ha incorporado dentro de todos los niveles obligatorios a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

Cuando hablamos de Lenguajes Artístico-Expresivos en la Educación Inicial nos referimos a las Artes Visuales, la Música, la Expresión Corporal, la Literatura y el Teatro de Títeres.

A continuación, se desarrollan las Artes Visuales y la Expresión Corporal que son los dos lenguajes presentes en las experiencias realizadas.



Artes Visuales

Las Artes Visuales y su enseñanza en la Educación Inicial

Para introducirnos en la Didáctica de las Artes Visuales se realiza un breve recorrido histórico que enmarca la enseñanza de este lenguaje artístico en el Nivel Inicial a través de tres corrientes.

En la primera corriente pedagógica de las Artes Visuales denominada por Berdichevsky (2016) “tradicional o academicista”, se concibe a los/as niños/as como seres incompletos y pasivos que reaccionan a distintos estímulos. En este sentido, la enseñanza apunta a cómo responder a ellos bajo conductas genéricas o mediante la reproducción de ciertos patrones para poder lograr determinados fines. Por lo tanto, el/la docente enseña a sus alumnos/as a partir de consignas como copiar figuras de yeso, métodos para dibujar tal cual el objeto que se les presenta, ejercicios para desarrollar su destreza manual; es decir, se priorizan las reproducciones lo más fieles posibles a la obra original, así como también el desarrollo motriz. Como expone Berdichevsky, desde esta postura se desarrollaban en la escuela primaria los mismos métodos que en la formación de artistas y cuando se trataba de los más pequeños/as, se proponía educar la mano para corregir aquello que estaba por fuera de lo que se creía “torpeza natural”. En este enfoque no se promueve el desarrollo expresivo, la creatividad, sino mayormente la reproducción y el perfeccionamiento de las técnicas. Como menciona la autora, se aprendía a copiar, en lugar de dar espacio para observar, conmoverse y crear.

En el siglo XX, nace una nueva forma de ver al/a la niño/a, tomándolo como un sujeto con particularidades propias que lo diferencian del adulto. Surge, así, la Escuela Nueva que define el rol del/de la docente y los/as pequeños/as en contraposición con la corriente anterior. Desde esta perspectiva, se concibe a los infantes como sujetos que tienen sus características propias, su historia y sus conocimientos, así como también sus formas particulares de comunicarse, observar, expresarse, pensar, dibujar, sentir. Como plantean Lowenfeld y Read en Berdichevsky, se toma a la infancia como un momento de gran potencial creativo.

Desde entonces, se hace mención al concepto de libre expresión y se incluyen los movimientos progresistas en materia de educación artística que empiezan a hacer visible el “arte infantil” y presentan un gran cambio en materia de educación y arte,

dando la posibilidad de una expresión genuinamente infantil porque, como menciona Berdichevsky, el arte es considerado como un hecho expresivo y a los niños y las niñas como creadores y creadoras naturales. Esta misma idea implica un posicionamiento del/de la maestro/a porque se considera que, cualquier injerencia realizada por su parte, se interpone en el proceso creativo del/de la niño/a. En la Didáctica de la Libre Expresión que plantea este enfoque, él/ella hace y crea sin intervención de un adulto. Se busca que los/as docentes generen un clima de confianza para favorecer la espontaneidad natural del grupo.

En este sentido, resulta relevante la visión que reconoce al/a la niño/a con posibilidades de crear y de imaginar a través de distintos lenguajes artísticos.

Ahora bien, en la década de los 70, a partir de la contribución de Vygotsky y Bruner, se establece la importancia de la enseñanza de las Artes Visuales, priorizando su práctica y el andamiaje del/de la docente. A continuación, se despliega este enfoque.

Enfoque actual de la enseñanza de las Artes Visuales

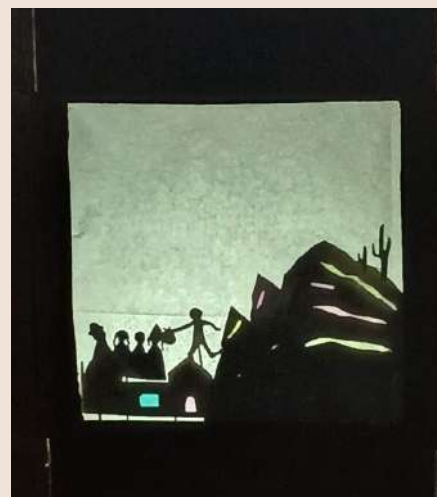
Desde esta perspectiva se piensa a las Artes Visuales como una disciplina; al concebirse de este modo, puede enseñarse y los/as maestros/as tienen un rol preponderante en las intervenciones que van a guiar las propuestas de enseñanza. El lenguaje de las Artes Visuales se expresa a través de determinados elementos visuales: la línea, el color, la textura, el espacio, etc., que pueden reconocerse en diversas técnicas, como el dibujo, la pintura, la escultura, el collage y el grabado. Estas creaciones y formas de crear son acercadas por los/as docentes a los/as niños/as, junto con variados materiales y herramientas que permiten esa comunicación y producción de imágenes visuales. Para ello, es necesario que las propuestas didácticas sean diseñadas con continuidad y sean secuenciadas. Son aspectos que propone Eisner (1995), quien reconoce que los aprendizajes no se producen de una sola vez. En el enfoque de la Libre Expresión, se salta de técnica en técnica sin tener presente que todos/as necesitan de reiteradas oportunidades para poder apropiarse de un conocimiento. Desde la perspectiva actual, se reconoce que las propuestas diseñadas deben tener continuidad; es decir, variadas oportunidades de practicar, perfeccionar habilidades, momentos de apreciación y observación que deben darse en intervalos cortos y de forma secuenciada para que tengan así un orden de complejidad creciente, variando los materiales, las herramientas, los soportes, los espacios, la organización grupal, etcétera.

A las técnicas mencionadas de las Artes Visuales, en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años (2019), se agregan otras expresiones actuales, tales como: la fotografía, el cine, el video y los medios digitales.

Se proponen, así, alrededor de tres ejes: la producción, la apreciación y la contextualización. Seguidamente, se especifica su abordaje desde el lenguaje visual.

La producción. En primer lugar, se refiere a las situaciones concretas de los/as niños/as empleando los materiales y herramientas. Les permite conocer sus características, posibilidades y descubrir lo que sucede como resultado de sus acciones. Deben discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizarse, probar, componer. Allí se ponen en juego sus intenciones expresivas, creativas y las posibilidades o limitaciones de cada uno de los recursos, materiales con los que cuentan. En este punto es muy importante la reflexión acerca de lo producido porque solo observando lo realizado se pueden establecer relaciones entre las intenciones y las acciones, como así también la puesta en juego de la capacidad expresiva y comunicativa del grupo.

Por otro lado, el eje de **la apreciación** está ligado al desarrollo de la percepción o de la visión y, según Berdichevsky (1999), hace referencia a la apreciación de imágenes tanto de la naturaleza como de sus propias producciones y las de la cultura del presente y del pasado. La autora plantea que la cultura no solo son las obras de arte y lo que se encuentra en los museos, sino todo tipo de imágenes producidas por el hombre. Asimismo, plantea que, en la lectura de imágenes, el observador interactúa con ella porque implica una participación activa del espectador, una intencionalidad y una reflexión crítica. Los/as docentes ofrecen formas de ver el mundo, de percepción estética para aprender a mirar las imágenes, conocerlas y disfrutarlas, y así construir sentidos propios a partir de lo que se ve y lo que provoca. Muchas veces hay prejuicios sobre las infancias y sus posibilidades: “no lo van a entender”, “es muy difícil para ellos” que terminan por obstaculizar el ofrecimiento de imágenes de calidad, de visitas a museos y tantas otras experiencias de valor en esos años –y en la vida en general–.



TALLER 6 - 2° CUATRIMESTRE 2024

Producción
Apreciación
Contextualización



La apreciación de las obras artísticas implica, además, contemplar y detener la mirada en lo que nos rodea y construir sentidos propios a partir de esa observación. Como explicita Berdichevsky (2009), se debe recuperar “el derecho a la ventana” que propone “descorrer cortinas y abrir ventanas hacia el entorno natural y las diferentes manifestaciones culturales”, entendiéndolas como fuentes genuinas, fieles, seguras, originales y generadoras de propuestas significativas en la sala. Tomando en cuenta la concepción de la autora, el Jardín deberá ser un espacio para nutrir la sensibilidad y el sentido crítico alimentando el espíritu con imágenes desafiantes, poderosas y complejas que abarquen desde la apreciación de un cuadro, hasta el mismo cielo, el árbol que asoma por la ventana de la sala, o la estatua que está en la plaza de camino a la escuela. En el mismo sentido, en el Diseño Curricular (2019) se afirma la importancia de abrir las puertas del Jardín realizando salidas en el barrio como espacio de conexión con la cultura.

El último eje es **la contextualización**. Se trata de toda la información que pueda incorporarse a la experiencia de los/as niños/as y que aluda al momento histórico en que fue realizada determinada obra, datos del/de la autor/a y sus condiciones de producción. Es un eje que apunta no solo al sentido que los/as pequeños/as le imprimen a una obra, sino también a enseñar que las producciones son hechos socio-culturales que surgen en determinadas condiciones que las posibilitan.

Estos tres ejes figuran en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019) –no siempre con esas denominaciones– de forma articulada y complementaria y están divididos en tres bloques de contenidos: “La construcción de la mirada”, “El arte como laboratorio expresivo” y “Habitar el espacio”. Algunos contenidos específicos que hacen referencia a la apreciación, producción y contextualización son: “Conocimiento de manifestaciones culturales y artísticas”, “Apreciación de la propia producción y las producidas por los compañeros”, “Percepción y apreciación visual a través de la imagen”, “Experimentación y exploración de herramientas y del uso de diversos materiales”, “Exploración de los elementos visuales”, “Iniciación en la comprensión de un rol activo en las decisiones estéticas”, entre otros.

En este lenguaje, el espacio es mucho más que un lugar físico: es un escenario para habitar, transformar y construir sentido, es “el espacio como ambiente de enseñanza y aprendizaje que contempla experiencias, saberes e historias, como lugar vivo, estético, flexible y móvil, que abre la posibilidad de percibir, experimentar, explorar, y compartir con otros/as” (DC, 2019: 118). Permite generar conocimientos significativos, teniendo una mirada estética; por ejemplo, sobre la iluminación, los colores, la organización de los materiales, la ambientación, la selección de obras, que atiendan a la diversidad y al encuentro con estas expresiones.

Por otro lado, frente a otros enfoques que aprecian el producto final, la Educación por el Arte valora el proceso por sobre el producto. Si bien ambos son aspectos complementarios en la construcción de conocimiento y se interrelacionan de manera dinámica, es usual, aún hoy, ver en los jardines que todo lo producido termina en la “carpeta de trabajos” en la que se resalta el producto por sobre todo lo demás. Y es así que surgen interrogantes: ¿dónde quedan las huellas de los procesos? ¿Caben allí las producciones colectivas, grupales? Y aquello que no se muestra, ¿no importa? ¿Qué sucede con la experiencia, con lo hablado, lo observado, lo sentido, aquello que escapa a una producción? Si no está en la carpeta, ¿quiere decir que allí no hubo aprendizaje?

Estas preguntas invitan a pensar que enseñar arte en la escuela implica ofrecer experiencias a los/as niños/as para que puedan imaginar, crear, expresarse, construir imágenes, desarrollar su potencial creativo, disfrutando del proceso.

Palopoli y Palopoli (2014) señalan que los Lenguajes Artístico-Expresivos abren la puerta a los/as pequeños/as a la sensibilidad y a la alegría que provoca la creación. Esta experiencia será fundamental para formar un/a niño/a libre, autónomo/a, comprometido/a, capaz de modificarse y modificar a futuro el contexto sociocultural; desarrollando en él un pensamiento divergente, dispuesto a descubrir, a preguntar, a transformar: un sujeto que no se amolda ni se conforma con lo presentado, que modifica su entorno porque antes tiene la posibilidad de transformarse él mismo.

A propósito de los aportes de Spravkin (2007), se concluye que es importante que las propuestas que elabore el/la docente sean interesantes, desafiantes y motivadoras para lograr que los/as pequeños/as empiecen a conocer los medios de expresión y creación; como por ejemplo, los materiales, y estos- a su vez- le ayuden a expresarse con mayor riqueza.

Asimismo, cabe destacar el rol que debe asumir el/la maestra/o en el momento previo a la implementación de las propuestas en el que prepara y organiza el espacio colocando los materiales, herramientas y soportes a utilizar al alcance del grupo. Con respecto a la etapa de realización de las actividades, la participación activa del/de la docente, realizando intervenciones adecuadas, es primordial. Según se establece en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niños de 4 y 5 años (2000), promover la reflexión es una de las tareas privilegiadas que realiza el/la mediador/a cuando propone intervenciones que analizan el proceso y el resultado. También se abordan aspectos relacionados con la resolución de problemas que surgen durante la actividad. De esta manera, se contribuye a enriquecer momentos de apreciación y producción. Las intervenciones pueden llevarse a cabo durante o después del

desarrollo del trabajo, siendo el/la maestro/a quien guiará la observación y la reflexión a través de preguntas y comentarios.

La observación por parte del/de la docente tiene gran importancia. Según Berdichevsky, es necesario que los/as educadores/as observen para saber cómo actuar, de qué manera intervenir, qué situación nueva plantear y así poder diseñar estrategias de enseñanza pertinentes. La autora invita a enseñar teniendo en cuenta la importancia de observar lo particular de cada sujeto; es decir, quién es cada uno/a, cuáles son sus necesidades, qué pueden hacer, qué quieren hacer, qué necesitan hacer. Asimismo, en el Diseño Curricular (2019) se destaca la observación del adulto hacia el grupo de niños/as, prestando especial atención a la manera en que se desenvuelven con los materiales y herramientas, con su propio hacer y el de los/as compañeros/as porque, de esta forma, obtendrá las pautas para propuestas posteriores y para la formulación de intervenciones durante las actividades.

A continuación, se realiza una profundización teórica sobre el Arte Contemporáneo, siendo este un aspecto central de algunas de las experiencias abordadas en el próximo capítulo.

El Arte Contemporáneo

El Arte Contemporáneo surge en contraposición al Arte Moderno a mediados del S. XX y se extiende hasta hoy.

Los distintos bienes culturales –como el arte– tienen su lugar y desarrollo en un momento histórico determinado. Cada corriente o enfoque disciplinar posee características que lo distinguen de otra y lo enmarcan en un espacio y tiempo precisos; el Iluminismo, el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva o el Arte Contemporáneo pueden ser ubicados en distintos períodos o momentos históricos. Esta periodización es gracias a que cada corriente presenta características distintivas.

En este caso, se procura abordar aquellos factores que hacen al Arte Contemporáneo tomando los aportes de Badiou (2013). Para ello, es necesario viajar unos años atrás y partir de la concepción del Arte en el Romanticismo –ubicado a principios del siglo XIX–. A diferencia del Arte Clásico, “el arte romántico afirma la novedad de las formas, el movimiento creador, la existencia del 'genio' artístico. No se queda, pues, en la imitación del modelo antiguo, tal y como hacía el gran Arte Clásico. En ese sentido, el Romanticismo sale del Clasicismo, pero conserva la idea de que lo bello está ligado a una infinitud trascendente, conserva la idea de que lo

bello nos hace comunicarnos con el infinito, de que hay algo sagrado en la obra de arte” (Badiou, 2013: 1).

Por otra parte, el Arte Moderno –con su surgimiento a mediados del siglo XIX– pretende conservar del Romanticismo aquella idea de la novedad de las formas, del movimiento creador y de que existe una verdadera Historia del Arte; es decir, que el arte evoluciona a lo largo del tiempo y que no se realizan meras repeticiones de formas clásicas. Aun así, se abandona el concepto de la trascendencia y de lo sagrado, ubicando al arte en el plano temporal de lo terrestre, y se produce un doble movimiento artístico que tiene por fin la búsqueda de la simplicidad de las formas. Es decir que, se observa la utilización de colores puros, dibujos simplificados, construcciones más geométricas, entre otros cambios, pero se expresa un doble movimiento porque, aun cuando se busca una simplicidad de las formas, se produce –al mismo tiempo– una complejidad de ellas, un tipo de abstracción simple y complejo a la vez.

¿Qué es, entonces, el Arte Contemporáneo? De acuerdo a las ideas de Badiou, podemos decir que es una crítica al arte en sí mismo, a través de la que se busca revisar la eternidad de la obra de arte. En esta línea, se le asignará al concepto de contemporáneo el correlato de dos ideas estructurales: la posibilidad de repetición de la obra y la puesta en duda de la figura del artista en el sentido romántico del término. A estas concepciones se le suma una tercera crítica que se refiere a la permanencia de la obra de arte en el tiempo.

En el caso de la primera idea que se expone, la posibilidad de repetición, se establece que –en contraposición con movimientos artísticos anteriores– la obra de arte puede dar lugar a múltiples reproducciones o repeticiones y mantiene la idea de que ella no tiene por qué ser “única”, sino todo lo contrario. Podemos ejemplificarla nombrando al artista Andy Warhol que, a fines de la década de los 60, utiliza imágenes y realiza una repetición de ellas a través de la obra *Campbell's Soup Cans* en la que reproduce 32 imágenes de latas de sopa Campbell.

En el segundo caso planteado por Badiou, se pone en duda la figura del artista como único habilitado para realizar obras de arte. Propone que cualquier persona puede ser artista porque el gesto artístico se considera como algo que tiene la facultad de ser expresado de diversas formas; es decir, no tiene por qué tener un autor, sino que también pueden existir expresiones u obras artísticas presentadas de forma anónima, como es el caso de los graffitis callejeros de autores que eligen el anonimato y no firman sus obras, o utilizan apodos para que no se conozca su identidad.

De esta manera, se produce una crítica al concepto de la figura del artista como “genio” que se mantenía desde el Romanticismo. Es decir, durante ese movimiento el artista era una figura sagrada; pero, a partir de la concepción del Arte Contemporáneo, se revierte la mirada, invitando a que toda persona pueda ser artista.

Así, llegamos a la tercera crítica que realiza el autor: la idea de la obra como algo que debe permanecer en el tiempo. Por medio de esta idea se expresa la necesidad de mostrar la fragilidad de las obras en paralelo a la vida humana; es decir, expresar y compartir la idea de muerte, en lugar de intentar posicionarse sobre ella. Por lo tanto, es posible que existan obras efímeras o que no permanezcan por mucho tiempo.

En este marco, surgirán las instalaciones y las *performance* como formas de expresión, entre otras.

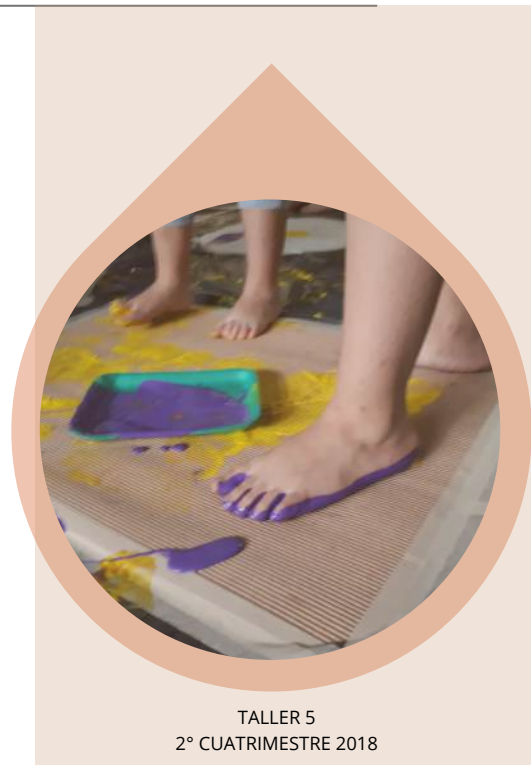
A continuación, se explica qué son las instalaciones y cuáles son sus posibilidades de inserción en la Educación Inicial.

Instalaciones artísticas en la Educación Inicial

Las instalaciones tienen la cualidad de desarrollarse en un espacio determinado en donde se presenta un conjunto de objetos, colores, diversos elementos que se mantienen por un tiempo. Este tipo de expresión se presenta como lo antagónico al arte contemplativo, a través del cual se prioriza la apreciación de las obras, pero no se permite la intervención del público sobre ellas.

En las instalaciones se concibe que el/la espectador/a y el espacio (interior o exterior) son protagonistas, permitiendo al sujeto observador ser parte central de la instalación: “(...) el artista utiliza, como parte de la composición, el propio medio (...) además de objetos diversos. Instala un concepto donde no existe” (Balo e Ibargoyen, 2016: 43). En este tipo de expresiones se utilizan múltiples recursos expresivos y en muchos casos se combinan diversos lenguajes artísticos.

Resulta importante repasar que las instalaciones surgen a mediados de la década de los 60 en medio de cambios socioeconómicos y políticos que marcan el pasaje de la modernidad a la posmodernidad. La modernidad estaba asociada a ideas como progreso y razón y el artista estaba ligado a lo universal y lo eterno; en algunos exponentes, hasta desprovisto de intereses del orden social, políticos y económicos.



TALLER 5
2° CUATRIMESTRE 2018

Cambia el paradigma y, a partir de la posmodernidad, se deja de lado la racionalidad como único medio para alcanzar la felicidad. A su vez, pierde protagonismo el arte elitista y se destaca lo popular. El arte se revaloriza y ahora admite público no especializado. En palabras de Díaz Obregón Cruzado, el artista está situado como un espectador, quedando al mismo nivel y siendo ahora, partícipe activo, pero además "(...) responsable de la definición de la obra. (...) renuncia al control absoluto del significado de la obra de arte. En el proceso de creación tiene presente este aspecto dejando una obra abierta a múltiples interpretaciones" (2003: 119). Es así como, en una instalación, el/la espectador/a que ahora también será parte de la producción se revaloriza, otorgándole de esta manera un lugar activo: "Quien antes solo miraba, ahora se convierte en co-creador de la obra" (Balo e Ibargoyen, 2016: 43); "el entorno, el contexto y la interacción de los elementos que configuran la obra pasan a un primer plano y se convierten incluso en la esencia o eje central de esta expresión" (Mucci, Lapolla y Arce, 2020: 19).

Desde esta concepción del arte, así como también desde el lugar que ocupa ahora el espectador, especialmente en este tipo de experiencias, resulta apropiado analizar el desarrollo de las instalaciones artísticas en la Educación inicial. Se consideran experiencias estéticas que privilegian a los/as pequeños/as como protagonistas, potenciando la creatividad, el trabajo colaborativo, la capacidad lúdica, la imaginación "(...) favoreciendo que cada niño/a sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje por medio de la vivencia y la interacción" (Mucci, Lapolla y Arce, 2020: 20).

En este sentido, las intervenciones docentes cobran un rol fundamental para el desarrollo de las propuestas en la sala. Siguiendo a Hoyuelos, citado en Civarolo y Andrada (2011), es necesario escuchar con todos los sentidos promoviendo las voces de las infancias.

Por este motivo, es fundamental mencionar el papel importante que tienen los/as docentes como guías en la propuesta, imprimiendo sentido a lo que los/as niños/as hacen, desarmando lo que "deberían hacer", reconstruyendo y resignificando la cotidianidad de la sala y la enseñanza.

En relación con el rol docente a la hora de ofrecer experiencias de esta naturaleza, Claudia Loyola enuncia: "(...) es el docente quien invita a explorar el mundo de lo sensible, abriendo su propia percepción a lo que sucede en esa comunidad, con ese grupo, con esos/as niños/as en esa escuela, con esas condiciones específicas.

En este caso, es la propia sensibilidad, el propio cuerpo y su registro al mirar, al escuchar, en definitiva al percibir cada suceso. Para ello la observación es una herramienta interesantísima (...). El docente que acude a esta fuente inagotable de datos que otorga el detenimiento de la mirada en la actividad, de la escucha en los comentarios, en el juego de sus alumnos (...), tiene ante sí más posibilidades de enunciar hipótesis y generar estrategias para que los chicos y chicas puedan abrirse al conocimiento creativo y artístico" (2007: 7).

En relación con ello, Abad Molina y Ruiz de Velasco Gálvez recalcan la importancia que revisten el acompañamiento y la contención por parte de los/as adultos/as en estos espacios que van a ser transformados. Los denomina espacios de acción – transformación. Expresa que esos espacios se construyen a partir de la mirada de un/a otro/a, debido a que el/la maestro/a dota de sentidos y significados las acciones de los/as niños/as, colaborando de esta manera con el desarrollo creativo de ellos/as. Afirma lo siguiente: "Una vez configurada la instalación, el adulto es el principal referente afectivo. Ofrece la palabra (...), reconoce las acciones de los niños y les otorga un sentido cultural. (...) actúa de mediador de los significados pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el juego infantil" (2014: 1).

A través del recorrido realizado, se puede arribar a la idea de que la inclusión de este tipo de experiencias estéticas en la Educación Inicial posiciona a los/as niños/as como protagonistas, permitiendo que vivencien el arte como forma de comunicarse y expresarse con libertad, sin poner énfasis en el resultado que surja de sus creaciones e intervenciones, sino destacando la experiencia transitada. A su vez, entendiendo que ellos/as serán los/as partícipes activos/as del escenario lúdico-estético es que se prioriza y da importancia a su "voz".

Abad Molina plantea la experiencia artística como "una acción lúdica, un proceso de simbolización y fiesta participativa donde se recupera la comunicación activa como alianza inseparable entre la estética y la educación". (2007: 8). Esta concepción genera un acercamiento entre la enseñanza del Nivel Inicial y el Arte Contemporáneo, como exponen Soto y Violante cuando explican que el juego es una "estrategia privilegiada" para enseñar los distintos contenidos correspondientes al nivel. Al entender que la entrada al campo lúdico permite a los/as niños/as el desarrollo de la creatividad y libertad, el juego se presenta como una gran herramienta para introducir la experiencia estética.

En este sentido, resulta pertinente mencionar nuevamente a Abad Molina quien expresa que las instalaciones en contextos escolares son espacios promotores de juego presimbólico y simbólico porque posibilitan la implicación corporal de los/as pequeños/as: “La relación con los objetos utilizados en las instalaciones se convierte entonces en una dinámica que permite el acceso a lo simbólico, ya que no se describen hechos sino que se construyen significados” (2007: 8). En concordancia con esta idea, Mucci, Lapolla y Arce expresan: “La instalación se presenta como un escenario propicio y valioso en donde la configuración de los objetos y del espacio hace emerger el juego simbólico, propiciando experiencias que estimulan el desarrollo de aprendizajes significativos” (2020: 90).

El Arte Contemporáneo en la Educación Inicial

Este breve apartado se presenta como una invitación a repensar la elaboración de propuestas pedagógicas enriquecedoras, tomando como recorte el Arte Contemporáneo en la Educación Inicial. Para llevarlo a cabo, se considera importante tener presente la idea del arte comunitario como un encuentro que permite, a través de diversas acciones, el reconocimiento de la existencia propia y el establecimiento y consolidación de un sentimiento de pertenencia con el grupo y/o espacio con el que los/as niños/as están en contacto. Siguiendo a Abad Molina (2009), se puede decir que las actividades de arte comunitario en contextos escolares pueden implicar la transmisión de valores, cultura y afectos. Se representan y desarrollan en el espacio de la vida. El arte toma forma y sentido a través de las acciones que promueve y realiza una comunidad y esto sucede en la escuela cada día; tan solo hace falta reconocerlo. Como expresa el autor, existen expresiones artísticas que pueden realizarse e incorporarse en el nivel como un modelo de desarrollo comunitario, a través del cual el grupo elabora de manera conjunta una producción artística.

Por otra parte, la performance mantiene una estrecha relación con el teatro, aunque no posee un guion que la estructure.



TALLER 5
1° CUATRIMESTRE 2018



TALLER 5
1° CUATRIMESTRE 2016



TALLER 5
1° CUATRIMESTRE 2018

Se trata de poder incluir diversos momentos a lo largo de ella en la que se presenten estímulos visuales o plásticos, incorporando música, danza, fotografía, entre otras.

Se podría decir que este tipo de manifestaciones son el lugar de encuentro y entrecruce de las artes, por medio de las que se transita la emoción artística sin detenerse en ellas. Teniendo en cuenta la fundamentación de Abad Molina (2007), la *performance* es una modalidad del “Arte de Acción”. El autor toma a Gómez (2005) para explicar que el Arte de Acción comprende las tendencias del arte a través de las que el artista acciona en el espacio con su propio cuerpo, con objetos o con otros participantes. Por lo tanto, es una obra participativa y abierta que, si bien tiene entre sus objetivos la disolución de las categorías tradicionales del arte, toma elementos de aquellas cualidades para incluirlos en un ambiente multidisciplinar.

Además, se plantea a la *performance* como una experiencia multisensorial en la que participan todos los sentidos junto con percepciones y experiencias sensitivas de movimiento, luz, color, sonido, diferentes efectos visuales y multimedia. Posee virtudes que pueden servir como insumos pedagógicos según los distintos niveles educativos porque, según Abad Molina (2007), plantea una propuesta amplia de comunicación. El Arte de Acción puede contribuir a la reflexión y a la actitud crítica; finalidad que propicia la valoración de formas de expresión diferentes a las habituales y la ampliación e intensificación de la experiencia estética de los/as alumnos/as que adoptarán una actitud activa, asumiendo un rol de creadores y creadoras, público y participantes al mismo tiempo. Además, la experiencia grupal se verá potenciada para la expresión de los sentimientos, las vivencias o ideas, al poder explorar su propio cuerpo junto con el apoyo de objetos mediadores de comunicación.

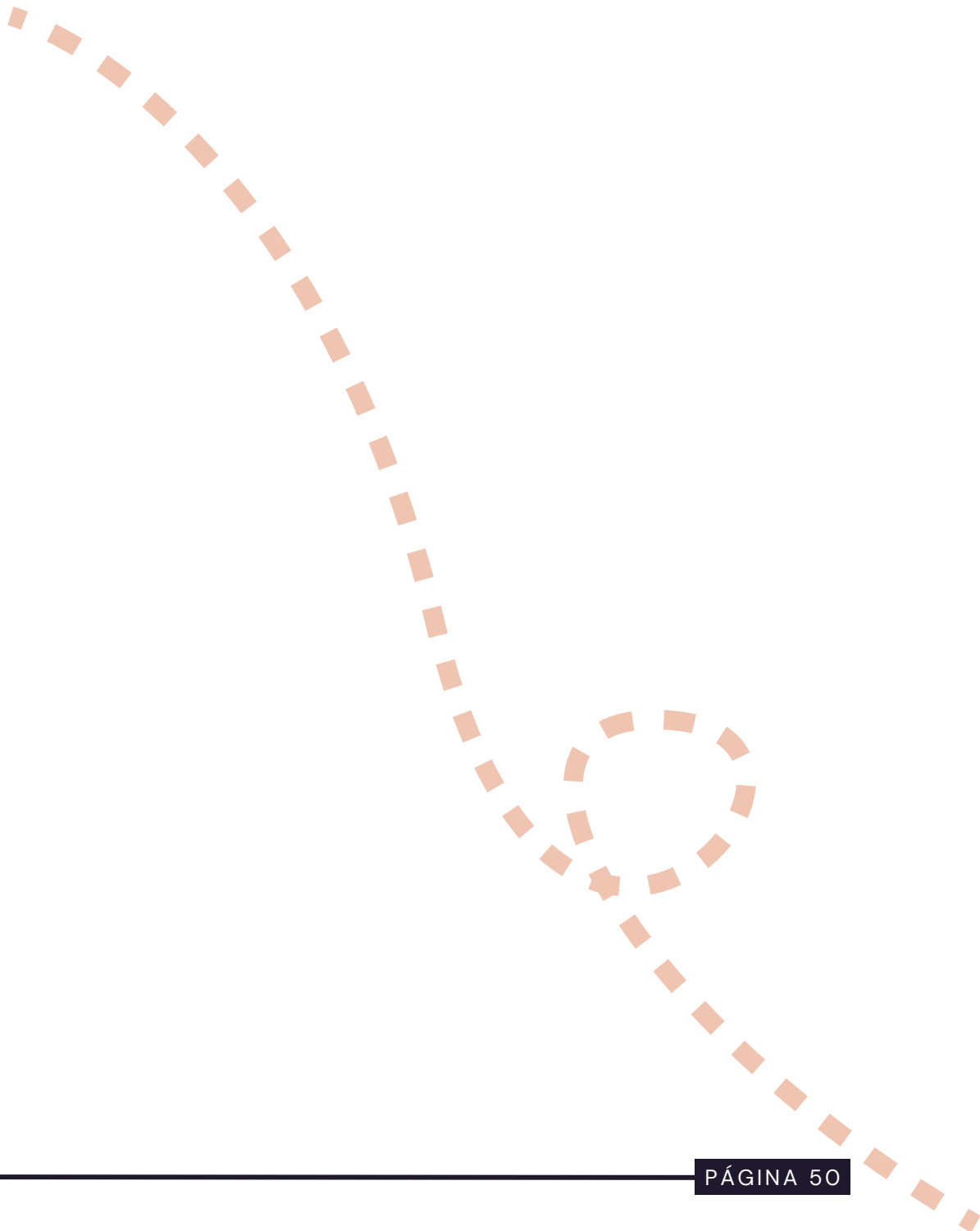
El Arte, entonces, permite aprender; por un lado, de los/as otros/as y, a su vez, de uno/a mismo/a. Al trabajar en comunidad, se favorecen condiciones como el intercambio y la calidad de la vida escolar. En el caso del arte comunitario, se ponen en juego la puesta de acuerdos comunes, la participación por parte de toda la comunidad educativa; características del trabajo grupal que generan un aporte muy valioso y único, forjando y afianzando así las relaciones de confianza entre unos/as y otros/as. De esta forma, la incorporación del Arte Contemporáneo en el Nivel Inicial abre la posibilidad de transitar nuevos caminos –o enriquecer los ya andados–, mediante la implementación de propuestas pedagógicas sumamente enriquecedoras, contemplando no solo distintos contenidos sino también articulándolos con el medio social que los/as abraza.

En el próximo apartado, para dar continuidad a los Lenguajes Artístico- Expresivos, se aborda la Expresión Corporal y su enseñanza en la Educación Inicial.

Bibliografía citada

- Abad Molina, J. (2009). "Arte comunitario en la escuela infantil". Revista *Infancia. Educar de 0 a 6 años*. Madrid, España.
- _____ (2020). "Arte comunitario en la escuela infantil: el arte como contexto de vida y relación" (cap. 2). En Contreras Braillard, M.; Garrido, R. y Spravkin, M. (comps.), *El arte en la trama de la escuela infantil. Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____ (2007). "Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración". En *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. La Salle. Universidad Autónoma de Madrid. Noveduc
- Abad Molina, J., y Ruiz de Velasco Gálvez, A. (2014). *La propuesta de las instalaciones*. Barcelona: Graó.
- Badiou, A. (2013). *Las condiciones del arte contemporáneo*. Consultado en <https://gloriagduran.com/wp-content/uploads/2014/03/alain-badiou-sobre-arte-contemporaneo.docx> el 5/10/2020.
- Balo, J. e Ibargoyen, M. (2016). *Arte contemporáneo: en los primeros años escolares*. Coord.: Calvet P. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hola chicos.
- Berdichevsky, P. (1999). "La apreciación de imágenes" en *0 a 5 - Educación en los primeros años*. Editorial Novedades educativas, Año 2 - N° 2. Buenos Aires, Argentina.
- Berdichevsky, P. (2009). *Primeras huellas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Berdichevsky, P. (2016). *Cuando los niños miran*. Uruguay: Editorial Camus.
- Civarolo y Andrada. (2011) *Primeros pasos en la documentación pedagógica: cómo hacer visible la cultura de la infancia*. Hola chicos. Buenos Aires.
- Díaz Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística. Los valores potencialmente educativos de la instalación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- GCBA. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*. Ministerio de educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- GCBA. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nivel_inicial_4_5_0.pdf
- *Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Artículo N° 78.*
- Loyola, C. (2007). *Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Mucci, M., Lapolla, P. y de los Ángeles Arce, M. (2020). "Experiencias artísticas con instalaciones: trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil" (Cap. 1) en *La Instalación* (Vol. 104). Buenos Aires: Noveduc.
- Palopoli, M., & Palopoli, C. (2014). *"Didáctica de las artes plásticas en el nivel inicial: el lenguaje visual, un camino con nuevos desafíos"* (2da ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Soto, C. y Violante, R. (2011). *"Didáctica de la educación inicial: los pilares."* Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Argentina.
- Spravkin, M. (2007). *Educación plástica en la escuela. Un lenguaje en acción. Aportes didácticos para la educación básica.* Buenos Aires: Novedades Educativas.



Expresión Corporal

Autoras: Alexia Sottosanto, Catherine Richelet,
Iara Eidelstein y Laura Gárgano

Profesora: Cecilia Román

Asesora: Florencia Chidichimo



Expresión Corporal y su enseñanza en la Educación Inicial

Otro de los Lenguajes Artístico-Expresivos que está presente en una de las experiencias que se relata más adelante es la Expresión Corporal. A continuación, se realiza un breve desarrollo sobre su objeto de estudio y el enfoque actual de su enseñanza en la Educación Inicial.

Siguiendo el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años (2019) y la bibliografía consultada a lo largo de la carrera de formación docente, la Expresión Corporal es definida como la búsqueda y el encuentro con la danza propia que permite conocernos a nosotros/as mismos/as, a los/as otros/as y al mundo que nos rodea. En este sentido, se aleja de la corriente tecnicista-academicista en la que prima la copia y repetición de movimientos y es entendida como un lenguaje artístico y expresivo que permite la invención y creación poética de cada individuo a través del cuerpo en movimiento y la quietud. Es decir, en esta disciplina el cuerpo y el movimiento tienen un gran valor, en tanto el primero es el instrumento de acción y creación y, el segundo, el lenguaje a partir del cual nos expresamos porque, como mencionan Grondona y Díaz: "(...) todo lenguaje y toda creación se concreta en movimiento del cuerpo". (1999: 42)

Este lenguaje corporal se va conformando y desplegando en la medida en que sea estimulado, realizando un trabajo consciente, sensible en y sobre el propio cuerpo. Para ello, la Expresión Corporal utiliza como base la "sensopercepción" (término adoptado por la bailarina y pedagoga Patricia Stokoe), entendiéndose como un método para el conocimiento de uno/a mismo/a, los/as demás y el mundo y una técnica que apunta al desarrollo de un lenguaje corporal propio. Desde esta perspectiva es que se considera al ser humano como una unidad senso-socio-psicomotriz, es decir, un todo organizado. Según Gubbay y Kalmar (1985): "la capacidad sensorio-perceptiva pertenece a todos los seres humanos". El término integra dos conceptos: la sensación y la percepción.

Basándonos en las definiciones de las autoras antes mencionadas, “la sensación hace referencia al proceso y resultado del registro de la realidad a través de los sentidos” y la percepción es una estructura que “integra los resultados de los registros sensoriales, los aportes de la zona de la memoria, los contenidos afectivo-emocionales, el nivel de irrigación sanguínea y el nivel de funcionamiento hormonal (...)” (Gubbay y Kalmar 1985: 2). Así, la sensopercepción juega un doble papel porque recoge y evoca lo que recibimos a través de nuestros sentidos, constituyendo su base sobre imágenes reproductivas (aquellas que internalizan la realidad tal cual es), y también estimula la asociación que permite crear nuevas imágenes (productivas) dando lugar a la fantasía.

Con respecto al enfoque actual de la enseñanza de la Expresión Corporal en la Educación Inicial, en el Diseño Curricular para Niñas y Niños de 4 y 5 años, la exploración y el registro del propio cuerpo son contenidos principales que se encuentran dentro del bloque “Movimiento expresivo, desde el que se tratan cuestiones tales como: la conexión con el cuerpo y su estado sensorial y emocional, la escucha de uno/a mismo/a y el/la otro/a, la observación y la respiración, posibilitando que otros sentidos sean protagonistas. Implica “mirar para adentro, abordar el cuerpo no como envase sino como casa propia” (GCBA 2019: 142). Los otros dos bloques de contenidos que propone el documento son “Mi cuerpo en el mundo: laboratorio de exploración” que promueve la indagación y el conocimiento del mundo que rodea a los/as niños/as, desde y con el cuerpo, y “El cuerpo y los mundos posibles” que aborda las herramientas para realizar una experiencia de creación.

A partir de lo expresado, la sensibilidad será un eje central en el trabajo de la Expresión Corporal, para lo cual, como mencionan Grondona y Díaz (1999) es esencial el desarrollo y el “entrenamiento” de los sentidos. Es a través de ellos que tenemos posibilidad de conocer el mundo, tanto exterior (exteroceptivos) como interior (interoceptivos- propioceptivos). Los externos son cinco, ya conocidos: vista, oído, tacto, olfato y gusto. Por su parte, la kinestesia es la percepción del movimiento y pertenece a los sentidos propioceptivos. Por otra parte, según se expresa en el Diseño Curricular en el Nivel Inicial (2019) podemos abordar el registro de los apoyos, las superficies de contacto, la postura, la noción de eje, el peso del propio cuerpo, las senso-habilidades como giros, saltos y caídas. Es importante comprender además que “todo movimiento se da en el tiempo, en el espacio y con una determinada energía” (Grondona y Díaz, 1999: 75). De este modo, se conciben como ejes conceptuales a abordar en el nivel estos tres elementos constitutivos del movimiento.

El espacio es entendido no solo como el lugar por donde transitamos, nos movemos, sino también el espacio de referencia de nuestro cuerpo, de nuestros pensamientos. Al respecto, existen cinco abordajes desarrollados por los autores Grondona y Díaz (1999):

- Personal: del propio cuerpo; el espacio que ocupa una persona y la forma que adquiere.
- Parcial: el que nos rodea que podemos abarcar con nuestros segmentos corporales sin desplazarnos. Es la exploración de puntos opuestos, sus intermedios y posibilidades de combinación.
- Total: es el espacio abordado con todo tipo de desplazamientos, incluidos los distintos niveles. Implica la totalidad del cuerpo atravesando el espacio.
- Social: espacio de interacción del grupo; se organiza y estructura en relación con las/os demás, de manera consciente.
- Físico: lugar concreto donde se realiza una actividad.

A su vez, Kalmar define el ámbito espacial escénico como "aquel que surge con el cambio de mirada cuando aparece el ojo del espectador. Puedo incluir en las clases un momento para ver, o sea mirar desde afuera, para cambiar la mirada. Solemos dividir al grupo para que unos miren y otros muestren" (2005: 49).

Además, hay algunos elementos que facilitan el trabajo desde los distintos abordajes: los diseños o trayectorias, la figura y forma, la dirección, planos, niveles, simetrías y paralelos.

Por su parte, el tiempo, otro de los elementos puede considerarse desde distintos aspectos, también definidos por los autores Grondona y Díaz (1999):

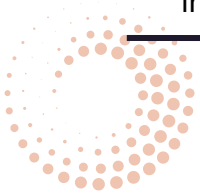
- "Duración: transcurre entre el comienzo y el fin de uno o varios movimientos.
- Periodicidad: repetición de movimientos idénticos o análogos a intervalos regulares de tiempo.
- Sucesión: significa que los movimientos suceden uno tras otro en el tiempo.
- Secuencia: serie o sucesión de movimientos que guardan relación entre sí.
- Alternancia: sucesión alternativa de movimientos que se producen con cierta regularidad.
- Simultaneidad: son los movimientos que ocurren al mismo tiempo.
- Velocidad: relación entre el espacio que se recorre y el tiempo empleado para ello.
- Ritmo: se divide en ritmo interno (fisiológicos, impulsos interiores, sensaciones, emociones, historia personal, etc.) y ritmo externo que es el que proviene desde afuera, generado por el hombre u otros elementos de la naturaleza" (1999: 49).

En la Educación Inicial, estos contenidos –tiempo y espacio– se mencionan en el Diseño Curricular para la Educación Inicial en el apartado de Expresión Corporal “Mi cuerpo en el mundo: laboratorio de expresión”. Se propone “generar situaciones de experimentación en las que el cuerpo es el protagonista explorador (...) y a través de juegos y experiencias corporales investiga el tiempo, el espacio, los objetos, los otros cuerpos” (2019: 145).

Por último, en cuanto a la energía en el Nivel Inicial, se toma en cuenta el tono muscular que es el grado de contracción básica de un músculo (incluye el reposo). Al estar regulado por el sistema neuromuscular no se trata solo del estado del músculo, sino que responde a todo un conjunto en el que intervienen las experiencias, los aprendizajes, los planos afectivos y emocionales, entre otros. Los grados de tensión son contemplados desde la energía-fuerza y la energía-flexibilidad. La primera se enfoca en la tensión “en función de la potencia y la resistencia del movimiento” (Grondona y Díaz, 1999: 98); la segunda, comprende la graduación de la tensión a partir de articulaciones y músculos que se puedan elongar, posibilitando movimientos fluidos y equilibrados. En el Jardín, ambas se tratan como opuestas con el objetivo de desarrollar una tonicidad armoniosa, sana y así, poder regular el tono para los distintos movimientos, para las necesidades cambiantes; es decir, lograr una adecuación tonal ante diversas situaciones.

Finalmente, Harf, Kalmar y Wiskitski mencionan que lo que se busca es que las propuestas corporales se desarrollen teniendo en cuenta tres procesos, que responden al enfoque actual (1997: 32).

- ➔ • **Producción:** es el hacer. Se basa en la transformación de imágenes sensoriales (captadas por los exteroceptores y/o por los propioceptores) en movimiento bailado y, a la vez, plantean el desafío de hacer comunicables los sentimientos que esas imágenes despiertan en el intérprete. En la producción se conjugan al menos tres aspectos: el grado de conciencia corporal, el desarrollo de hábitos posturales sanos y la adquisición y desarrollo de habilidades alrededor del baile como instrumento de expresión, comunicación y creatividad.
- ➔ • **Apreciación:** aprender a mirar en un doble sentido. Mirar la producción del/ de la otro/a no como un modelo técnico, sino como punto de inspiración para desarrollar búsquedas propias a partir de lo percibido.
- ➔ • **Contextualización:** ubica las producciones de los sujetos en tiempo y espacio. Tiene que ver con la circulación de información referida a las relaciones entre distintas expresiones artísticas (en cuanto a la propia disciplina o a otras) y hechos sociales acontecidos en espacios y tiempos determinados. El espacio histórico y cultural no es un fondo inerte para el baile, es parte integral de este e influye muchas veces en su significación.



Estos tres procesos no son estáticos ni se dan uno después de otro, sino que suceden simultáneamente, de manera interrelacionada.

Como se mencionó anteriormente, los tres bloques que se esbozan en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2019) no están bajo los nombres de estos procesos; sin embargo, cada uno de ellos figura en distintos contenidos. Por ejemplo, en los procesos de producción se realiza la “exploración física del cuerpo para ampliar el repertorio de movimiento”, como también la “apertura o disponibilidad sensorial para la producción de movimiento ante diversos disparadores”, entre otros. En cuanto a la apreciación, se desarrolla a partir de la “observación e imitación de imágenes, objetos y otros cuerpos” y, con respecto a la contextualización, se menciona como “la función cultural de las manifestaciones artísticas en relación con la identidad y la expresión de la sociedad” y “conocimiento de diversos géneros y estéticas de distintos tipos de danzas y expresiones teatrales”

En los próximos apartados, estos puntos de partida conceptuales sobre Juego y los Lenguajes Artístico-Expresivos Artes Visuales y Expresión Corporal en el Nivel Inicial se ponen en acto, articulando la teoría y la práctica en el diseño, implementación y análisis de cinco experiencias desarrolladas en espacios educativos destinados a primera infancia.



TALLER 5
2° CUATRIMESTRE 2022

Bibliografía citada

- GCBA. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niñas y niños de 4 y 5 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Grondona, L. y Díaz, N. (1999). En *Expresión corporal: su enfoque didáctico* Buenos Aires: Educarte.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (1985). *Sensopercepción*. Revista Uno Mismo. Artículo elaborado para el profesorado del Estudio Patricia Stokoe. Buenos Aires: Agedit S. A.
- Harf, R., Kalmar, D. y Wiskitski, J. (1997). *La expresión corporal va a la escuela*. https://www.researchgate.net/publication/303960844_HarfRKalmarDWiskiskiJ_La_expresion_Corporal_va_a_la_escuela
- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Lemarroy González, M. S. (2004). *Lü: el cuerpo efímero* [Tesis profesional, Licenciatura en Artes Plásticas]. Universidad de las Américas Puebla. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/lemarroy_g_ms/
- Stokoe, P. (1987). *Expresión corporal*. Buenos Aires: Humanitas ICSA Arte-Salud Educación.



Experiencias vinculadas al Juego

4.1- EXPERIENCIAS VINCULADAS AL JUEGO

El juego dramático en pequeños escenarios

Autoras: María Sol Binnier, Carmen Gloria Bravo Pino, María Belén Magliola, Giselle Romanella Rodríguez Taborda y Virginia Varela Barloqui.

Profesora: Laura Belzunces

Asesoras: Adriana Hernández y Andrea Visintín



En el momento en que se diseña la propuesta (primer cuatrimestre de 2021) la situación de pandemia por COVID-19 impide que las estudiantes asistan al profesorado y hay una gran probabilidad de que aquello que se piense para los niños y las niñas se lleve a cabo en las casas con sus familias. Es por ello que, desde la perspectiva de Juego y Artes Visuales, se diseña una propuesta teniendo en cuenta el proyecto del Espacio Educativo ubicado en La Boca: "Teatralizaciones y escenarios posibles para la comunicación y la expresión".

Se decide enfocarse en el juego dramático en pequeños escenarios y juguetes, dado que le permiten al/a la niño/a la posibilidad de asumir roles, realizar diferentes acciones, habilitar modos de hablar, desenvolverse sobre sus mundos conocidos, desarrollar su imaginación y es un juego viable a realizar en las casas de manera autónoma o con integrantes de la familia. En esta oportunidad, los tres grupos de taller de la comisión piensan diferentes alternativas y, para su consecución, se toman en cuenta las ideas más potentes de cada grupo y se decide concretarlas combinándolas en una única propuesta.

En su diseño se prevén tres actividades con dos opciones para realizarlas: en el caso de que el contexto sea presencial y, en caso contrario, se invitará a los/as niños/as a desarrollar el juego con los materiales ofrecidos en el ámbito hogareño. Desde esta anticipación, los objetos que se diseñan como invitaciones a jugar se hacen pensando en ambas posibilidades.

Se propone el juego dramático mediado por pequeños escenarios y personajes porque se lo considera esencial para la construcción integral del sujeto. Como menciona Patricia Sarlé (2008), este juego no posee un guion estructurado, ni hay espectadores (juego teatral), sino que todos los niños y las niñas participan a partir de la representación de roles que surgen de su espontaneidad e imaginación cercana a las experiencias vividas, aproximados por la elección de la temática y el material que el/la docente selecciona y prepara. Además, este tipo de juego propicia la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, promoviendo la alfabetización inicial, recreando las prácticas culturales y posibilitando el ingreso a otros mundos posibles. Como se expresa en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años (2019), la estructura del juego dramático consiste en que la acción dramática se desplaza del sujeto niño/a al objeto maqueta. A través de los movimientos de los objetos accionados por el sujeto se evidencia la secuencia de juego. Muchas veces, los/as chicos/as están solos/as y tienen dificultad para asumir roles: es, en ese momento, cuando los personajes de las maquetas realizan las acciones que el/la niño/a propone; por ejemplo: un corcho puede realizar diferentes acciones como volar, saltar, hablar, desplazarse, resolver un conflicto que en la vida real sería difícil de solucionar. El/la docente acompaña el aprendizaje y potencia el juego del/de la niño/a a través de la creación de pequeños escenarios y personajes que contengan alto valor lúdico (en caso de que el formato sea remoto, estos escenarios se otorgarán previamente al centro para ser entregados a las familias con una guía de posibles acciones a realizar). En un contexto presencial, el/la maestro/a ofrece

intervenciones directas o indirectas, acordes a cada situación, que deben ser desafiantes para ampliar la imaginación y el lenguaje de los/as participantes; también considera tiempos para invitar a los/as niños/as a finalizar el juego, teniendo en cuenta el paso del espacio de ficción hacia el campo de la realidad. Si la contingencia actual de pandemia y aislamiento no cambiara, serán ellos/as quienes decidan salir de ese espacio de ficción o algún adulto responsable que lo resuelva.

La elección del juego dramático como propuesta en pequeños escenarios y personajes para esta instancia presencial o virtual, manifiesta la intención de enfatizar el valor del juego en sí mismo como una acción prioritaria del/de la niño/a de alto valor cultural. Teniendo en cuenta los Contenidos Priorizados de 2021, se seleccionan aquellos a partir de los cuales ellos/as puedan: explorar, descubrir y probar diferentes maneras de jugar; reelaborar experiencias personales; crear juegos como habilitación de un espacio cultural y desplegar la imaginación e invención en los juegos.

Escenario o ámbito donde se desarrolla el juego dramático: en la casa de los/as niños/as (formato remoto) o en el espacio educativo ubicado en La Boca (contexto presencial).



Contenidos:

- Reelaboración de experiencias personales a través del juego en pequeños escenarios.
- Despliegue de la imaginación e invención durante el juego.
- Interpretación de roles de la vida cotidiana en el juego.

Objetivos:

Que los/as niños/as:

- reelaboren sus experiencias personales a través del juego en pequeños escenarios.
- desarrollen su capacidad de imaginación e invención en los juegos.
- logren interpretar diferentes roles de la vida cotidiana en el juego.

Se elabora un set de juego para cada niño/a que contiene:



Una casa con aberturas y doble altura.



Una escalera móvil.



Un árbol de cartón (armado con el encastre de dos piezas).



Un muñeco de tela.



Un gatito de tela.



Una bolsa con accesorios: gorros, pelucas, un morral, un chaleco, manta y recipientes diversos; todos ajustados al tamaño de los personajes.



De la bolsa se desprende el folleto con el código QR.



Propuesta para el formato remoto

A través del personal del Centro, cada niño/a recibe un set de juego en el que se incluye un folleto que es la puerta de entrada al juego en pequeños escenarios; está hecho de cartón plastificado y contiene la frase (en imprenta mayúscula) “¡HORA DE JUGAR!”, conjuntamente con la consigna “Si querés conocerme, escaneá este código”. Debajo de ella, se coloca la imagen del código QR por medio del que se accede a un video realizado por las estudiantes con la técnica *stop motion*. Se puede observar al personaje (muñeco de tela) que invita a los niños y a las niñas a jugar. El video se sube de forma oculta a YouTube para que lo vean solamente los que tienen acceso a través del link.



Hacer clic [aquí para visualizar el video](#) en otra ventana.

Se estima que el material ofrecido promoverá acciones, como: armar el escenario (encastre de las piezas para formar el árbol), vestir a los personajes, interactuar con ellos y personificarlos con movimientos y/o el uso de la voz, crear escenas variadas con la posibilidad de vincular el espacio interior y exterior.

Propuesta de forma presencial en distintos días:

Estas tres propuestas son sugerencias que se piensan en caso de que el contexto sea presencial, siguiendo el protocolo, en el que los niños y las niñas estarán acompañados/as por los profesores del Centro, pero sin la presencia de estudiantes.

Primera actividad

Se presenta el material (considerando el contexto de pandemia) y se invita a explorarlo individualmente (los personajes y accesorios) para que jueguen en la creación de escenarios, interactuando de acuerdo a sus experiencias y vivencias. Se ambienta el espacio colocando el material sobre el suelo para cada uno de ellos/as respetando la distancia social. El/la adulto/a responsable dramatizará una breve escena para invitarlos a jugar con ese mismo personaje con el que va a contar cada uno de los/as niños/as.

Durante el desarrollo del juego, el/la docente o adulto responsable circulará por los diferentes escenarios para observarlo y podrá intervenir mostrándose como modelo, haciendo preguntas disparadoras para enriquecerlo. Estas acciones le permitirán pensar y tener en cuenta lo sucedido o no en el juego para las actividades posteriores. Se sugiere a los/as profesores del Centro que en la observación se realice un registro de los escenarios creados por los/as niños/as y de lo sucedido en el juego: ¿a qué y con quiénes jugaron? ¿Qué roles y acciones asumieron a través del intercambio con ellos? Ofrecemos también como sugerencia al/a la docente a cargo hacer otro registro con imágenes (que pueden ser tomadas con un celular) de los escenarios creados por los/as pequeños/as y la disposición de los objetos en el momento del juego. Posteriormente, teniendo en cuenta el contexto, podrán plasmar en un padlet o afiche/cartulina, estos registros a través de un relato escrito de las situaciones vividas por los/as niños/as. Se puede dejar espacio en el mismo soporte para volcar las siguientes experiencias.

Se los/as invita a guardar cada uno/a su set para un próximo encuentro.

Segunda actividad

Se les sugiere a los/as profesores/as presentar nuevamente el material conocido; es decir, los personajes y los accesorios y, como elementos nuevos, las casas hechas con cartón y las escaleras. Se ambienta el espacio colocando el material sobre el suelo para cada uno de ellos/as respetando la distancia social.

Observando el padlet o el afiche/cartulina, el/la adulto/a responsable puede invitar a los/as niños/as a recordar sobre lo jugado para luego convocarlos/as a jugar con los objetos nuevos y ya conocidos. Durante su desarrollo del juego, el/la docente o adulto responsable puede circular por los diferentes escenarios para observar el juego e intervenir, de ser necesario, mostrándose como modelo en la inclusión de los nuevos materiales en sus usos y/o acciones posibles, haciendo preguntas disparadoras para enriquecerlo.

Una vez finalizado el juego, puede retomarse el soporte y agregar las nuevas experiencias vividas por los/as niños/as, a través de un intercambio sobre el juego desarrollado con los nuevos elementos; recuperando palabras, expresiones, acciones e historias.

Tercera actividad

Se sugiere disponer los elementos ya presentados como los personajes, accesorios, casas de cartón, escaleras y agregar una mascota y un árbol de cartón con encastre. Se pide a los/as profesores del Centro ambientar el espacio colocando el material sobre el suelo para cada uno/a de ellos/as respetando la distancia social. El/la docente o adulto responsable invita a que vayan a su espacio para conocer los elementos nuevos que podrán incorporar a su juego.

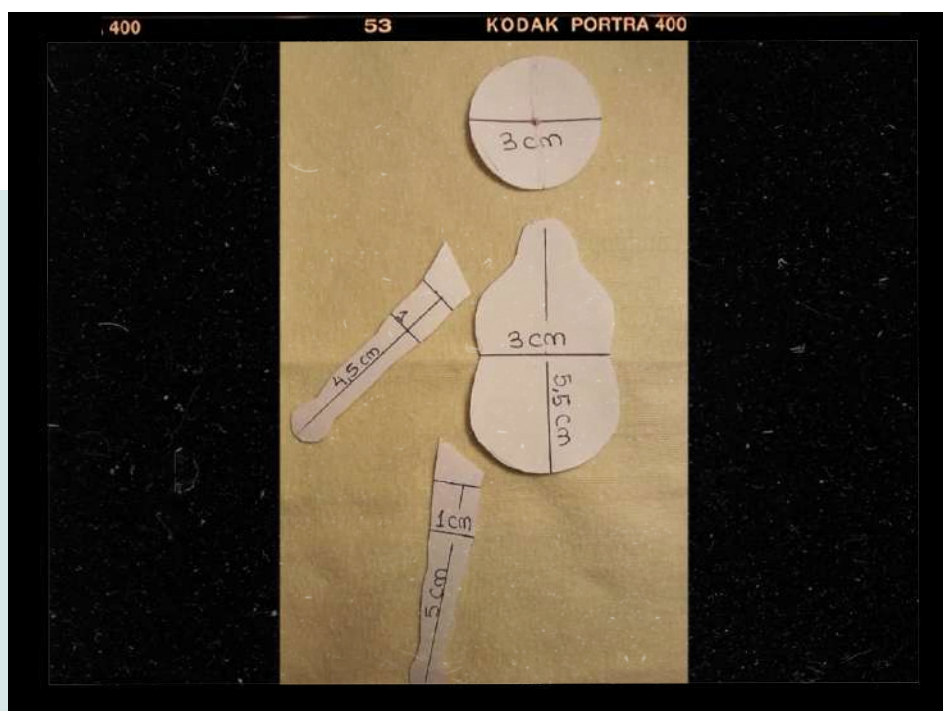
Se propone que el/la profesor/a o adulto responsable circule por los diferentes escenarios para observar el juego de los/ niños/as e intervenga, de ser necesario, mostrándose como modelo en la inclusión de esos vestuarios y accesorios en sus usos, acciones y dramatizaciones posibles, haciendo preguntas disparadoras para enriquecerlo.

El/la docente o adulto responsable puede anticipar la finalización del juego mediante una intervención que invite a dar cierre a la propuesta.

A continuación, puede convocarse a los/as niños/as a formar un semicírculo sentados en el suelo, respetando el distanciamiento social, para poder intercambiar sobre lo jugado junto a sus compañeros/as y con el/la docente a cargo. En este momento, para retomar las experiencias y vivencias del juego en las diferentes propuestas, tendremos en cuenta la observación del padlet o afiche/cartulina. Por último, puede proponerse a los/as pequeños/as guardar los escenarios utilizados que podrán tener siempre a su alcance para volver a jugar.

A modo de cierre

Luego del diseño de la propuesta se prepara un pequeño video que condensa el proceso de elaboración del material para el juego en pequeños escenarios y su llegada al Centro.



 [Hacer clic aquí para visualizar el video en otra ventana.](#)

La elección de la propuesta “Juego dramático en pequeños escenarios” surge a partir de un tamizado de ideas, siempre sobre el interés por la creación de un personaje que permitiera a los/as niños/as jugar, resignificar experiencias vividas e imaginar nuevos desafíos.

Durante el contexto de pandemia resulta pertinente la creación de pequeños escenarios individuales porque, a diferencia del juego dramático tradicional, permite conservar los protocolos por COVID 19 y colabora en garantizar la presencia del juego en el Centro o en la casa.

Al grupo del taller lo conmueve tener que transitar el proceso de creación de los personajes, accesorios y folletos. En algunos casos, resulta necesario aprender a través de tutoriales cómo coser o cómo construir un muñeco y, a su vez, tener en cuenta las medidas para que se vean representadas las diferencias de tamaño, la proporcionalidad de los accesorios. Otro de los aspectos a resolver es su diseño. Asimismo, se quiere incorporar al muñeco un soporte que permita distintas posiciones.

Es todo un desafío y el grupo resalta la importancia de trabajar en equipo, ser empáticas, apoyarse, teniendo en cuenta la realidad que se atraviesa. A pesar de no contar con un contexto presencial, se pueden compartir numerosos encuentros virtuales en los que se establecen acuerdos, se toman decisiones y se expresan las emociones del día a día.

A través del siguiente video se da cierre a esta experiencia de taller 5.



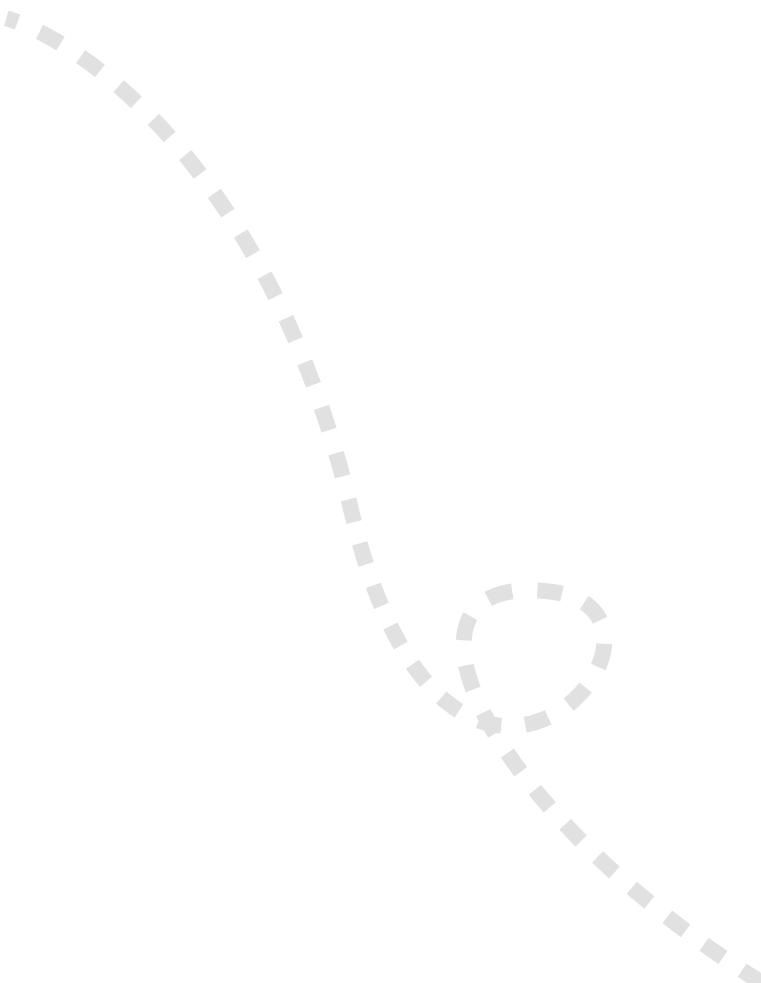
[Hacer clic aquí para visualizar el video en otra ventana.](#)

Se puede concluir que este trabajo de elaboración conjunta posibilitó que las estudiantes pudieran diseñar una experiencia particular mediatizada por objetos confeccionados de manera grupal, desde el aislamiento, pero con un fin compartido. El proceso fue arduo, pero dio lugar a la participación genuina de cada una desde sus potencialidades y habilidades: algunas se ofrecieron para coser, otras para diseñar los objetos, alguna se animó a realizar el video que invitaría a jugar, sin dejar de lado la propuesta didáctica que guiaba la tarea. Toda la labor resultó sumamente interesante para las estudiantes y también para las docentes que tuvimos que repensar nuestras prácticas para poder transformarlas en un contexto complejo, pero que continuaran ofreciendo un desafío para seguir aprendiendo dentro de la formación docente de cada una de las alumnas.

Esta propuesta mediada por pequeños escenarios estuvo siempre guiada por el respeto a las infancias, que en este contexto se vieron silenciadas por el aislamiento y con pocas posibilidades de compartir con sus pares ese diálogo lúdico que se genera cuando un/a niño/a se encuentra con otro/a y juega. En este sentido, el rol de las familias cobró un papel muy importante porque les ofreció la oportunidad de volver a compartir con los/as pequeños/as de la casa el jugar y poder asomarse a esos mundos imaginarios.

Esta invitación, además, estimuló el lenguaje particular corporal y verbal de cada niño/a porque ofreció una excusa para que su voz se pusiera en juego en las acciones con los diversos personajes y objetos ofrecidos y en sus diferentes contextos. La mirada respetuosa e interesada por los modos particulares de cada uno/a en su propio juego potenció también la propuesta.

Podemos afirmar que esta experiencia superó nuestras expectativas porque, más allá de los contenidos ofrecidos y las limitaciones establecidas en una época de aislamiento, pudimos emocionarnos y conmovernos frente a esa puerta que se abrió y nos volvió a mostrar lo maravilloso del juego y las infancias.



Bibliografía citada

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Ed: Manantial.
- Dirección Provincial de Educación Inicial (2015) *El juego como área de enseñanza*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Inicial.
- GCBA (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. CABA: Ministerio de Educación e Innovación.
- GCBA (2020). *Contenidos priorizados para el ciclo lectivo: nivel Inicial*. 1a edición para el profesor. CABA: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo.
- *Ley de Educación Nacional 26.206*
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios Nivel Inicial*.
- Piaget, J. (1982). "El nacimiento del juego" en *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Capítulo IV. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlé, Patricia (Coord.). (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé (coord) (2010) *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Sarlé P., Pastorino, E. y Rodríguez Sáenz, I. (2014) *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros, castillos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Unicef Argentina.
- Valiño, G (2020) *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens

4.2- EXPERIENCIAS VINCULADAS AL JUEGO

El juego dramático en pequeños y grandes escenarios

Autoras: Camila Andrés Marcos, Agustina Cespa, Daiana Martínez, Brenda Robles, Yanina Rodríguez, Antonella Silva, Candela Souto, Natalia Úbeda e Ivonne Viera

Profesora: Andrea Fernández

Asesora: Adriana Hernández

Esta propuesta de juego se desarrolla en un espacio público de CABA, destinado a niños y niñas de 3 a 5 años, que funciona los días sábados en barrios en contexto de vulnerabilidad social. En ese marco, una comisión de taller, conformada por dos grupos de seis estudiantes y dos profesoras, diseñan una propuesta de juego dramático combinada (pequeños y grandes escenarios de juego) destinada a un grupo multiedad de 30 niños y niñas. Por estar en el marco del año 2021 y dado que aún hay ciertas restricciones y cuidados, se diseñan tres propuestas y no cinco como suele hacerse habitualmente.

Para ello, primero se realiza una reunión de modo virtual con los/as profesores/as del espacio destinado a las infancias, con la intención de conocer el proyecto que se está llevando a cabo con ese grupo y pensar posibles líneas para diseñar la propuesta que se desarrollaría en dos meses. Durante la conversación, una de las profesoras dice que el proyecto que ellos/as diseñan para el grupo apuesta a que pueda “re – aprender estas nuevas formas de poder estar” (en sintonía con las condiciones de pandemia), generando propuestas en las que aparezcan nuevos mundos a explorar y juegos que funcionen de caminos hacia la diversión y el desarrollo”.

Posteriormente, nos acercamos un sábado y observamos qué hacen niños, niñas, profesores y profesoras, cuáles son las propuestas, cómo juegan y a qué. Nos

encontramos con distintas escenas en las que los/as pequeños/as despliegan un juego simbólico en medio de propuestas que implican, por ejemplo, desafíos motrices o acercamiento a la música.

A partir de lo observado y conversado se decide desarrollar una propuesta de juego en la que ellos/as no solamente avancen en ese juego, sino que también lo enriquezca, promoviendo el desarrollo hacia un juego dramático. Así es que se inicia el proceso de elaboración del diseño de una experiencia pensada por dos grupos de taller 5, realizada a grupo total (la totalidad de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años que asisten los sábados), con el objetivo de ofrecerles la oportunidad de desplegar ese juego dramático que se desea propiciar a partir de la asunción de distintos roles, en un gran escenario y en un pequeño escenario con sus correspondientes materiales, relacionado con temas de su vida cotidiana. Es importante mencionar que los escenarios que se disponen sugieren, pero no condicionan. Están diseñados con elementos sencillos y variados para la acción- transformación por parte de los/as niños/as. Implican no solo lugares para jugar, sino también un espacio de aprendizaje significativo en el que los materiales y objetos que se incluyen permiten múltiples acciones y posibilidades. Además, ellos/ellas pueden asumir roles que se ven favorecidos si cuentan con los materiales necesarios en los que pueden apoyarse para enriquecerlos.

Propósitos

- Crear y ofrecer escenarios con diferentes materiales que potencien la imaginación y la creatividad.
- Establecer conversaciones con los/as niños/as y personas adultas como insumo para construir una situación dramática compartida.
- Intervenir en el juego dramático planteando conflictos para que ellos/as los resuelvan.

Durante el juego dramático se aspira a que los/as niños/as puedan representar situaciones de la vida cotidiana en un escenario estético y rico que invite a explorar y jugar. Por lo tanto, ofrecemos objetos cuyas características promuevan desarrollar su imaginación y creatividad en un clima armonioso y de respeto.

Nuestra intervención docente en la propuesta consiste en acompañar y enriquecer el momento de juego, respetando el protagonismo absoluto de ellos/as. Participamos observando y/o asumiendo algún tipo de rol en el juego e interviniendo en situaciones que lo requieran. El contenido que se aborda es la representación de roles en la vida cotidiana.

Para el desarrollo de este juego en ambos escenarios, los dos grupos confeccionan los materiales necesarios. Su elaboración se realiza de modo grupal en el profesorado y en los domicilios de las estudiantes.



Gran escenario

- Placas de cartón rígido de 86 cm de alto x 1,10 cm de ancho x 1 cm de espesor. Serán de diversos modelos: cartones lisos; cartón con una abertura (simulando una puerta); cartón con dos aberturas (simulando ventanas); cartón con varias aberturas, varios unidos formando biombos; otro biombo de dos hojas con ventana grande y ranura con estante como techo o ventana de despacho.

Distintos objetos como:

- Botellas (de leche, jugo de 500cm³, jabón líquido de 500cm³)
- Botellas de leche cortadas
- Bidones cortados
- Recipientes de dulce leche de cartón
- Cucharones de madera
- Utensilios de madera
- Palitos de helados
- Platos
- Bolsas de red y de tela
- Viruta de papel
- Tela arpillera
- Mobiliario: Mesas y sillas
- Recipientes/ contenedores de guardado: cajas de color marrón.



Pequeño escenario:

- Placas de cartón rígido con un grosor de 18 cm de alto x 15 cm x 1 cm de espesor. Los modelos dispuestos replican parcialmente las piezas que componen el escenario grande.

Distintos objetos:

- figuras/personajes de madera 3 medidas diferentes (tiradores).
- Mascotas de madera
- Accesorios de madera (mesa, asientos, etc.)
- Telas pequeñas
- Bloques de "telgopor".
- Mobiliario: mesas y sillas.
- Recipientes/ contenedores de guardado: cajas de color marrón

La primera propuesta se desarrolla en un sector del SUM donde se encuentra armado el pequeño escenario y, en otro, el gran escenario, con los materiales correspondientes. Ambos escenarios conviven dentro de un mismo espacio. Se reúne a los niños y las niñas luego de desayunar y se les comenta que se prepararon diferentes espacios para jugar. Se dan algunas indicaciones sobre el uso y el cuidado de los objetos y materiales que se dispusieron para jugar y se los invita a participar.

Las practicantes circulan, observan (cómo utilizan y accionan con los objetos, la significación y el uso que les dan), hacen con ellos y ellas, se suman desde el marco del juego de los/as niños/as, asumiendo un rol dramático para sostener y enriquecer su desarrollo. También participan cuando ellos/as lo requieren o se presenta alguna situación especial, la necesidad de dirimir un conflicto o destacar una acción significativa socializándola con el resto.

Hacia el cierre de la actividad anticipan que es momento de ir terminando de jugar para luego guardar. El guardado se hace conjuntamente y se indica dónde hacerlo, teniendo y disponiendo las cajas para ayudar a clasificar qué va en cada una de ellas.



A partir de lo observado durante el desarrollo de la primera propuesta y de lo comentado por los niños y la niñas en el cierre, se toman decisiones respecto al armado de escenarios de la segunda propuesta. En el gran escenario se incluyen: varios volantes (había mucho interés de conducir por parte de varios/as niños/as) en el espacio que se desarrolló un viaje en colectivo la jornada anterior. Se incorpora también un sector que habilita la elaboración de alimentos (cocina, posibles ingredientes), otro de compras que suma algunos elementos que no había la vez pasada y bebés muñecos de tela. En el pequeño escenario se decide incluir techos transparentes, dado que había intenciones de colocarlos y de elevar las construcciones; asimismo, se incluyen autos de cartón, mantitas y almohadas.

Son diseñados proporcionalmente y conservan una estética, como la textura y los tonos blanco, negro y madera.



En el gran escenario se suman muñecos de tela y objetos para preparar, cocinar, compartir la mesa. Con el mismo criterio que para el pequeño escenario se mantiene la paleta de colores tostados, blancos y los muñecos son vestidos con ropa tejida o de tela.

En la tercera propuesta y última actividad, se presentan los mismos escenarios lúdicos con pequeñas variantes: se retiran algunos objetos con el fin de que no sean sobreabundantes y se incluyen otros que pueden alimentar el juego dramático, en algunos casos, recuperando algunas escenas. Hay una mayor intervención desde el rol de jugadoras de las estudiantes con la intención de acrecentar vínculos y favorecer variaciones en las acciones compartidas.

Estos son los objetos que se agregan en el pequeño y gran escenario:

En esta oportunidad, en el pequeño escenario se incluyen caminos donde se puede circular y, además, conectar diferentes casas, construcciones. También se reorganiza el armado de las mesas para facilitar el acercamiento y la circulación.

En el gran escenario se suman broches, saga (en formato de tendal de ropa), la tarjeta Sube, biromes y anotadores en uno de los biombos que, anteriormente, fueron utilizados como kiosco.



En esta ocasión, el cierre es parte de la finalización del juego: la mayoría se sube al colectivo para retornar del viaje. Después de guardar, se los/as reúne para recordar lo desarrollado durante las propuestas. Se comenta al grupo que es la última visita de las practicantes: "Hoy es el último sábado... Estamos estudiando para ser maestras de jardín y, así como hoy estamos jugando con ustedes, también vamos a jugar con otros/as niños/as". Se aclara que quedan todos los materiales para poder volver a jugar.



Reflexiones sobre la propuesta desarrollada

En cada implementación se desarrolla un registro denso que permite discriminar variables observables, impresiones/análisis y después completar la columna de análisis. Esta tercera columna se aborda con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Se generan categorías de análisis cercanas al método empírico que luego se organizan y permiten crear categorías con un nivel de abstracción mayor. Posteriormente, se seleccionan tres sobre las que se decide hacer una profundización:

- La intervención docente
- La participación del/de la niño/a
- La asunción de roles

La intervención docente

Se hace foco en las **intervenciones docentes** desplegadas en el inicio, desarrollo y al finalizar las propuestas de juego dramático ofrecido.

En el comienzo **se diseñan y arman diferentes espacios con diversos elementos** para la acción-transformación por parte de los/as niños/as. Estos escenarios y objetos son pensados con la intención de que durante el juego ellos/as puedan asumir distintos roles, apoyándose en los materiales ofrecidos para enriquecerlo.

Al principio de cada propuesta se cuenta acerca de los **diferentes sectores de juego** que se prepararon y se brindan ciertas **pautas/consignas**, como el **cuidado y guardado de los materiales y la delimitación del espacio de juego**.

A su vez, previamente al inicio de cada actividad se retoman **situaciones acontecidas en el encuentro anterior**, a través de preguntas como: "¿Quién puede contar qué hicimos la última vez?".

En un primer momento, durante el juego, **la intervención docente se desarrolla como jugadoras partícipes** para favorecer los inicios de las primeras escenas sostenidas en interdependencia de roles. En relación con esa intervención docente, Sarlé (2008) señala que mientras se despliega el juego dramático el/la docente es un jugador más, observa el juego para poder comprender los roles que los/as niños/as desempeñan, interviene asumiendo un rol para movilizar otros roles y también puede señalar aspectos que no aparecen o complejizar los guiones.

Asimismo, se ve la necesidad de iniciar un guion para lograr que entre ellos/as surja una interacción dentro del juego dramático. Es decir, que se creen escenas en las cuales tengan diálogos en común dentro del juego. Aquí se da un ejemplo cuando se interviene en el sector de cocina (gran escenario): "¿Qué les parece preparar la mesa y que hagamos un almuerzo de chicas?, dice la docente". En ese momento, las niñas que se encuentran en el sector comienzan un diálogo para poder preparar la cena, comentando con entusiasmo que debían ir a hacer las compras porque no tenían los ingredientes.

Otra de las intervenciones desplegadas durante el juego es **comentar las acciones que realizan los/as niños/as y preguntar por nuevas** con el fin de enriquecer y desarrollar el juego dramático de los/as pequeños/as. Por ejemplo, cuando en el sector de muñecos (gran escenario) una de las niñas le está sacando la ropa para bañarlos y se pregunta: "¿Y ahora cómo los bañamos? Y la docente dice: vamos a necesitar jabón, ¿tenemos?".



A su vez, al observar que durante cada propuesta la interdependencia de roles se desarrolla con mayor presencia y el diálogo entre los/as niños/as, asumiendo un rol, es más fluido y logra mantener una estructura dramática, se considera apropiado correrse del rol de jugadoras y que la intervención docente apunte **a observar detenidamente lo que sucede entre ellos/as y el uso que le otorgan a los objetos/materiales dispuestos, como también a ofrecer ayuda, encontrarse a disposición de la situación que surge y al servicio del guion**. Siguiendo con esta línea de ideas, Sarlé (2006: 149) enuncia que "una vez iniciado el juego, **la intervención docente está en función del guion** que los/as pequeños/as van armando". En este sentido, el/la docente puede generar incidentes que movilicen el contenido jugado: reclamar que alguien atienda, solicitar que se cobre lo que se está vendiendo.

La observación atenta y dirigida hacia las escenas lúdicas que se van generando entre los/as niños/as, junto con la participación docente, permite tomar decisiones sobre cuáles pueden ser los objetos a incluir en la próxima propuesta para ampliar el juego dramático. Por ejemplo, en la segunda implementación, dentro del espacio del **escenario grande**, surgen situaciones de bañado de muñecos y de lavado de ropa; por ello, en la última actividad se decide incluir sogas, broches, bañeras y esponjas, al mismo tiempo que en **el escenario pequeño se incorporan** autos, techos, camas, sábanas, mesitas de luz, entre otros materiales para seguir enriqueciendo ese juego dramático que se ve desplegado por los/as niños/as. Sarlé explica: "el juego dramático es una actividad diseñada por el maestro que define el tema sobre el que se va a jugar, la construcción del escenario (espacios y materiales) y los tiempos del juego. El guion del juego no está planteado de entrada, sino que se desenvuelve a medida que transcurre el juego"(2006: 154).

Al finalizar las propuestas se **generan espacios de intercambio** en los que **se retoma e indaga sobre lo jugado**. Después de la primera actividad de juego dramático se despliega un momento denominado "La radio XXXX", el/de la docente del Centro obtiene información acerca de qué elementos/objetos se pueden incluir la próxima vez para ampliar las situaciones lúdicas. Sarlé (2008) menciona la importancia de la evaluación del maestro, retomando el guion jugado y abriendo nuevos posibles para el juego siguiente en cuanto a la inclusión de otros personajes, materiales u objetos faltantes. La información que se recolecta en el momento de evaluación resulta rica para la toma de esas decisiones.

En cuanto a lo descripto, y teniendo en cuenta que en la primera visita se observa que los/as niños/as despliegan un juego simbólico, surge este interrogante:

¿Qué aspectos favorecen las intervenciones docentes desplegadas? Se tiene el supuesto de que las intervenciones docentes que se llevan a cabo en las tres implementaciones propician que ellos/as puedan asumir diversos roles, como también que puedan construir un guion o historia dramática, progresivamente, de forma más autónoma.

La intervención docente permite comprender el juego de los/as niños/as y actuar en consecuencia. Tanto la observación como la reflexión constante sobre lo acontecido apuntan a recuperar situaciones emergentes e intereses del grupo y también a obtener criterios de intervención para ofrecer un juego dramático de calidad y contextualizado.

Las mediaciones destacadas se encuentran en sintonía con lo señalado por los/as autores/as:

- implica observar y actuar. Decidir el momento adecuado en el que se ofrece un material, se modifica un escenario o se anima el desarrollo del juego con un comentario, una acción o una sugerencia a un/a niño/a en particular o al grupo de jugadores
- implica saber entrar y salir del juego en función de ampliar, complejizar y mejorar la propuesta teniendo como horizonte el aprendizaje de los/as niños/as
- no es interrumpir y tampoco solo observar (GCBA, 2018)

En relación con los puntos desarrollados, surge otro interrogante: ¿Cómo y para qué actúa el/la docente? ¿Cómo evalúa el/la docente el juego?

El/la docente es un jugador más, interviene desde la participación, observa el juego para comprender las situaciones, para transformar, guiar o facilitar su organización. La intervención depende de la complejidad y conocimiento que los/as niños/as tienen sobre el juego; en este caso, el juego dramático. El/la maestro/a evalúa observando y analizando los diálogos que entablan ellos/as e indagando sobre lo jugado o no jugado, para tomar decisiones y proponer (o no) nuevas experiencias.

La participación del/de la niño/a

Aquí se considera la participación del/de la niño/a a lo largo de las tres propuestas de juego dramático que se llevaron a cabo.

Su participación varía a lo largo de las diferentes implementaciones. Se puede ver

un gran avance en su juego dramático; en un principio, los juegos son más exploratorios y se observa un proceso hasta avanzar a una situación dramática con interacciones entre ellos/as.

Se considera que son varios los factores que influyen: la incorporación de otros objetos que permiten la asunción de nuevos roles, la variación en la participación de las docentes y la posibilidad de jugar varias veces en estos escenarios. Por otro lado, observamos que ciertas participaciones de los/as niños/as son parecidas en ambos escenarios, lógicamente adecuándose al juego que se da en cada uno. Por ejemplo, al momento de iniciar o finalizar el juego, suelen invitar a las docentes/practicantes a formar parte de su juego. Se observan diferencias entre un escenario y otro: en el pequeño escenario se da la posibilidad de hacer armado de construcciones (juego de construcción) y sus variaciones (acordes a las distintas implementaciones) y, también, la oportunidad de asignarles distintos roles a los muñecos, a diferencia del gran escenario en donde son los niños y las niñas los/as que asumen roles dramáticos adaptados a los distintos sectores.

A continuación, se desarrollan aspectos vinculados a la participación de pequeños y pequeñas analizados en ambos escenarios. En un primer momento se puede ver que el juego es más exploratorio; **preguntan por los distintos objetos u observan y los exploran**. Es decir, observan los materiales, algunos/as prueban lo que pueden hacer y otros/as preguntan a las practicantes por ellos. Surge el interrogante si todo este inicio exploratorio contribuye a que conozcan más el material y, a medida que van pasando las implementaciones, podrán transformar su juego en una situación dramática.

Se observa cómo de a poco les asignan una nueva función a los objetos y cómo intervienen los espacios o construyen nuevos, haciendo partícipes también a las practicantes. Al familiarizarse con los materiales y con las docentes, los/as niños/as comienzan a mostrar interés y a requerir nuevos elementos que son necesarios para enriquecer el juego. A raíz de esta demanda, en el escenario pequeño se puede ver la incorporación de un juego de construcción; mueven los diferentes paneles de cartón y arman construcciones según el escenario que van a necesitar para desplegar su juego dramático. Es decir, se da la posibilidad de que los/as niños/as **armen e intervengan en el armado de los mini escenarios que estén a disposición de la escena dramática**. Por ejemplo, una niña toma los paneles y arma una casa, le pone techo y luego introduce los muñecos simulando una situación de la vida cotidiana.

Por otro lado, también van **asignándoles funciones a los distintos objetos** que utilizan para continuar enriqueciendo ese juego.

La niña le expresa a la practicante:

N3: "Seño, mirá mi casa".

P1: "¡Qué hermosa casa que hiciste, Romi!
¡Me encanta! ¿Qué te parece si ahora vamos
a hacer dormir a la mamá con el bebé
porque se hizo de noche y tienen que irse a
dormir?".

N3: "Sí, yo los voy a poner en la cama".



Con respecto al juego de construcción que se desarrolla en el pequeño escenario, se observa que los niños/as juegan a construir para utilizar lo construido junto con otros objetos que acompañan el juego (Sarlé, 2008).

Las construcciones vienen acompañadas de muñecos, autos, camas, mantas, entre otros.

Dos niñas se dirigen a la mesa N°1 y toman los personajes de madera.

Una de ellas, tomando el bloque de telgopor, expresa:

N1: "¿Qué es esto?".

P: "¡Puede ser una cama!".

(...)

La niña arma una habitación, toma un muñeco, lo acuesta y, luego, toma un bloque de telgopor e indica que es una luz.

Solo se observa un juego de construcción propiamente dicho que no derivó en un juego dramático cuando un niño comienza a apilar los bloques de telgopor y la docente le ofrece su ayuda.

D: "¿Qué vas a armar con esos bloques de telgopor?".

N5: "Una torre".

El niño continúa tomando los bloques de telgopor y apilándolos.

D: "¿Querés que te ayude con los bloques?".

El niño mira a la docente y le responde:

N5: "Sí".

También les asignan roles a los distintos muñecos; por ejemplo, cuando arman la escuela junto con la practicante se incluye entre ellas a la maestra y la alumna, o cuando una de las niñas arma una familia y le asigna un papel a cada uno de los muñecos.

La niña toma al personaje de madera que tiene la practicante y lo coloca dentro del auto. Luego, comienza a señalar a los personajes que se encuentran dentro del auto y exclama:

N8: "Esta es la mamá, este es el papá, este es el hermano".

La niña continúa moviendo los personajes de madera como si interactuaran entre ellos.



Cada una de estas acciones se encuentra dentro de la escena dramática que se está representando. Es importante mencionar que el acompañamiento con la palabra, con las acciones conjuntas y con demostraciones por parte de las docentes y practicantes, es necesario para que los/as niños/as puedan ir avanzando en la escena dramática. En algunas situaciones, algunos/as niños/as **imitan las acciones** de ellas y adecuan su juego al juego de las docentes.

Ejemplo:

P3: "¡Uy! ¡Cuidado! Bajen las cabezas que vamos a pasar por un túnel".

Los/as niños/as miran a la practicante y agachan la cabeza.

P3: "¡Oh, ahora cuidado que hay muchos pozos!".

Los/as niños/as imitan la acción que realiza la practicante, moviéndose, pegando pequeños saltos en el asiento.

La participación de la docente favorece el desarrollo y la aparición de más diálogos dentro del juego. Se considera, entonces, que la inclusión de ellos/as y la incrementación del juego se ven enriquecidas por el involucramiento de ella.

Otro de los aspectos importantes a resaltar es que los/as niños/as constantemente **muestran los objetos o su juego, a la vez que cuentan cuáles son las acciones que hacen.**

N1: "Seño, mirá esto" (le muestra la construcción del pequeño escenario que armó).

P2: "¡Ah, qué bonito que está quedando el cuarto de la hermana mayor!".

N10: "Seño, le estoy armando un cuarto al bebé".

P: "¡Qué lindo cuarto que estás armando! ¿Qué cosas le vas a poner?".

N10: "Una cama, una sábana, una almohada, una mesa...".

Esas acciones de los/as niños/as se interpretan en el marco de la necesidad de compartir su juego, sus construcciones, las escenas armadas con los/as docentes y practicantes para obtener una respuesta por parte de ellas; ya sea la inclusión en el juego y/o alguna felicitación para poder sentirse seguros, confiados y continuar jugando. Teniendo en cuenta los distintos registros, se observa un gran avance con respecto al juego dramático. La inclusión de distintos elementos como las camas, mantas, almohadas permite el armado, por ejemplo, del cuarto de una niña; situación que se pudo ver recreada en el segundo registro por una de ellas. Después de las dos primeras implementaciones, en la última, se despliega un juego dramático desde que ingresan al escenario.

La asunción de roles

Cuando se hace mención a la **asunción de roles en el juego dramático**, se refiere a interpretar **roles de la vida cotidiana y de la fantasía**. Al presentar dos propuestas de juego dramático en simultáneo, se identifica que, por un lado, en el gran escenario, los/as niños/as son quienes **asumen y distribuyen los roles**, realizando distintas acciones orientadas por la temática del guion narrativo. Por otro lado, en el pequeño escenario, donde se encuentran personajes de madera, los/as niños/as **transfieren a los objetos el desarrollo de la trama**; es decir, **la acción dramática se desplaza del/de la niño/a a los personajes de madera**.

Al inicio, en la **propuesta del gran escenario**, los **roles asumidos** por los/as niños/as son aquellos **más cercanos, conocidos y relacionados con su vida cotidiana**. "Las escenas entran y combinan aquello que los niños observan y conocen acerca de la realidad, con las ideas que van construyendo a partir de su propia experiencia de participación social" (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2015: 16). Por lo tanto, entre los roles que se asumen en el juego dramático, podemos encontrar: un chofer de colectivo, pasajeros, un/a vendedor/a, compradores y quienes se dedican a cocinar, entre otros. Se puede observar cómo designan los roles en torno al tema cuando expresan:

"-¡Voy a ser vendedor!" "¿Algo más va a comprar?".

"-Ya tengo detergente, lavandina, leche..."

"-¿Leche?"

"-No; leche ya tengo. Por el momento, nada más. ¡Muchas gracias!"

"-Vení a mi colectivo que ya estamos por arrancar. Podés sentarte al lado mío".

"-¡Muchas gracias! ¿Usted es el chofer?"

"-Sí, soy yo".

La niña se va al sector del comedor en busca de un plato. Vuelve al de la cocina y vierte en él los fideos para más tarde llevarlos a la mesa donde se encuentra la señora del Centro.

"-¡Qué rica se ve mi comida! ¡Gracias!"

"-Voy a prepararte más".

La niña vuelve al sector a seguir revolviendo los fideos y preparar la comida. Mientras, otra niña sigue explorando el material, tocando y estirando los fideos con ambas manos.

"-Ya vengo, voy a buscar los platos".

La niña se acerca a la mesa para retirar los platos y vuelve a la cocina.

"-¡Ay, chicas!, ¿qué están cocinando?"

"-Ravioles".

"-Sí, los hice yo".

"-Sí, ya veo. ¿Me preparás uno para mí?"

"-Sí, son \$250".

"-Perfecto. Ya le doy".

"-Acá está tu comida", dice entregando un plato con fideos.

"-¡Qué rico!"

A su vez, en el **pequeño escenario**, se observa que no hubo mucho despliegue de un guion dramático, sino de juego exploratorio con los objetos. De igual modo, otros/as niños/as sujetaron los personajes de madera y realizaron acciones sin la presencia de diálogos en situaciones breves. Frente a esta observación, surgen las siguientes preguntas: ¿Es necesaria la verbalización para que se desarrolle un juego dramático y los personajes tengan un guion? ¿Por qué? Desde esta perspectiva, el

juego dramático puede no estar acompañado de diálogos y continuar llevándose a cabo. En el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años se expone: “El juego dramático mediado por pequeños escenarios y juguetes puede no estar acompañado desde lo verbal y continuar desarrollándose” (GCBA, 2019: 289).

En este primer momento, los/as niños/as sostienen distintos personajes de madera y se puede apreciar que aparecen situaciones relacionadas con la familia y la escuela:

“-Estoy armando una familia”. La niña suelta los dos personajes de madera que tenía en la mano y toma otros tres que estaban a su lado y expresa:
“-Mamá, papá, hermano, hermana y bebé”. Los coloca uno al lado del otro y empieza a mover los personajes que parecían interactuar entre ellos, pero no se escuchaban sus voces, solo se movían las piezas.

Una vez finalizada la primera propuesta, y a partir de lo observado en el juego dramático de los/as niños/as, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué roles asumieron los/as niños/as y cuáles fueron acciones desplegadas propias de ese rol? ¿Cómo se puede continuar propiciando el despliegue del juego dramático? En una próxima vez, ¿los/as niños/as le asignarán nuevas funciones a los mismos materiales que emplearon para desplegar su juego? ¿Surgirán nuevos roles/acciones?

En un segundo momento, en la **propuesta del gran escenario**, nuevamente los/as niños/as **asumen roles complementarios** para el desarrollo del guion dramático en función de los distintos escenarios. Se observa cómo ellos/as realizan diversas acciones, adoptando los modos de hablar acordes a los roles asumidos, orientados por los temas. Por ejemplo: el kiosquero vende, el chofer maneja el colectivo, los pasajeros toman el colectivo y se bajan en la parada que necesitan, etc.). A su vez, al jugar con otros/as, pueden construir un juego dramático en conjunto involucrando los distintos roles que cada uno/a asume. Asimismo, con la incorporación de materiales requeridos por los/as niños/as en la “Radio XXX”, se llega a la conclusión de que en la segunda propuesta ellos/as pueden contar con estos materiales, enriqueciendo las escenas y el guion dramático, tal como plantea Sarlé: “Para pasar de una situación real a una situación imaginada, ellos tienen que contar con algunos elementos que les permitan crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol” (Sarlé, 2010: 12).

Asimismo, en el pequeño escenario, comienza a aparecer un guion dramático entre los personajes de madera por un tiempo más prolongado. Se puede observar cómo los/as niños/as desplazan la acción dramática a los objetos que guían el diálogo y la acción y así marcan la secuencia del juego dramático. También les atribuyen distintos roles a los objetos, como por ejemplo: la docente, las alumnas, distintos miembros de la familia, las mascotas, etcétera.

Se puede distinguir lo anteriormente manifestado en los fragmentos de las siguientes escenas:

"-Yo quiero armar una casa".

"-¿Qué les parece si armamos las dos cosas; primero una casa y después la escuela (nombrado anteriormente)?, así estamos todas contentas armando lo que queremos".

"-Sí, señor".

"-Sí".

"-Sí".

"-¿Qué cosas necesitamos para armar una casa?".

"-Las paredes, la cama, la mesa y las sillas".

"-¡Muy bien! ¡Qué hermosa casa vamos a armar! Y, ¿qué más le podemos poner a la casa?".

"-Sí, también a la mamá, al papá y al bebé".

"-¿Esa familia va a vivir en la casa?".

"-Sí, y el gato".

"-Hay que armarle también una casa al gato".

"-Entonces vamos a armar dos casas: una para el gato y otra para la familia, ¿les parece?".

"-Ahora, en el auto, en el auto, prummm". La niña mueve el auto hacia adelante en dirección al personaje que sostenía la practicante".

"-Pi, pi, pi, pi" (simulando el sonido de la bocina).

"-¡Mamá! ¿Me ayudás a subir al auto?".

"-Sí". La niña toma al personaje de madera que tenía la practicante y lo coloca dentro del auto. Luego, comienza a señalar a los personajes que se encontraban dentro del auto y exclama: "Esta es la mamá, este es el papá, este es el hermano".

Una vez finalizada la segunda propuesta, surge el siguiente interrogante: ¿De qué manera la incorporación de nuevos materiales enriquece el proceso de asunción de roles?

En la tercera implementación, en la propuesta del gran escenario, los/as niños/as continúan asumiendo distintos roles y desplegando acciones propias de cada rol/personaje favoreciendo el desarrollo del **guion dramático**. Al ser la última actividad, se puede observar cómo ellos/as durante el juego dramático desplegado en las propuestas anteriores se **apropiaron de las particularidades de los roles asumidos y recrearon los usos de los objetos en función de los escenarios/temas**.

La observación mencionada se ejemplifica en los siguientes fragmentos:

"-¿Qué quiere?".

"-Una botella de leche porque mi hija toma mucha leche".

N5 le entrega a la practicante una botella de leche.

"-¿Cuánto es?"

"-Un poco caro; es en dólares".

"-¡Nooo! ¿Cómo en dólares?"

N5 mira a la practicante, asiente con la cabeza y dice: **"-Acá tengo una bolsa para que la lleves"**.

"-¡Buenísimo! Me viene genial porque llevo muchas cosas".



(En el colectivo):

"-¿Cómo está, tanto tiempo? ¿Hasta dónde viaja hoy?"

"-A darme la vacuna".

"-¡Qué bien! ¿La vacuna del COVID?"

"-Sí; me dieron el turno de la segunda vez".

"-¡Ay! ¡Qué bueno! Yo estoy esperando que me llegue también la segunda dosis".

A su vez, en el **pequeño escenario**, los/as niños/as continúan **transfiriendo a los objetos el desarrollo del guion dramático**. Se observa cómo ellos/as hacen que los personajes de madera tengan diálogos, moviéndolos y también se evidencia que el guion narrativo del juego dramático perdura por más tiempo.

"-¡Hola, hijo! ¿Viniste acompañado hoy?",
(tomando rol de jugadora).

"-Sí, mamá. Ya soy grande y tengo novia. ¿Te olvidaste?".

"-¡Ay! ¡Sí, hijo! Tu mamá está con poca memoria... es verdad que tenías una novia.

"-Sí, y se llama Jimena".

"-¡Hola, Jimena! ¿Qué quieren almorzar hoy?".

"-Spaghetti".



En el momento de finalizar la propuesta, parece propicio realizar un cierre lúdico tratándose de un viaje en colectivo junto con los/as niños/as, los/as docentes del Centro y las profesoras. Todos/as adoptan el rol de pasajero; una de las practicantes toma la palabra, coordina el cierre y luego la indicación de guardado.

A través de las tres propuestas se puede observar un gran avance en el despliegue del juego dramático de los/as pequeños/as, en el que se complejiza el proceso de asunción de los distintos roles. Es notable cómo el juego dramático se ve enriquecido no solo por sus experiencias culturales de ellos/as, sino también por las múltiples combinaciones que permiten los materiales ofrecidos para que apoyen su juego en ellos.

A modo de cierre: reflexión final grupal

Es pertinente señalar que el juego es una de las formas que tiene el/la niño/a de entender el entorno y darle significado a lo que está viviendo. Por medio de él puede expresar todo su mundo interopr y, a la vez, ir formando procesos internos propios que van a ser constitutivos para el desarrollo de su conocimiento y aprendizaje.

Por esta razón, los ámbitos educativos destinados a las infancias deben asegurar un espacio para el juego, como también entenderlo y tomarlo como contenido de alto valor cultural que se debe enseñar, comprendiendo que el juego les permite: aprender a jugar y a conocer el mundo, ampliar su vocabulario, encontrar formas nuevas de expresarse a través de gestos y acciones, construir escenarios que acompañen las situaciones dramatizadas, acordar significados con otros jugadores, etc. Es importante que la escuela potencie la capacidad de los/as niños/as en el uso de la imaginación, amplíe su universo y les permita ir más allá de los temas que pueden conocer u ofrecerles fuera de su contexto cercano.

La charla que brindan los/as docentes del Centro, antes de asistir a la institución, permite conocer en ese espacio y la dinámica que se maneja allí. La información brindada es un insumo muy valioso para pensar la propuesta que se lleva a cabo y, a su vez, reflexionar acerca de lo que resulta más adecuado para ese contexto y para esos/as pequeños y pequeñas. Asimismo, el primer encuentro con el grupo es una verdadera oportunidad que permite enfocarse en aquellos aspectos que se consideran necesarios para ofrecer una propuesta de juego dramático significativo y contextualizado que promueva en los/as niños/as su despliegue.

La elección de la propuesta y su diseño es un trabajo muy arduo debido a que hay que pensar y organizar la tarea colectivamente; labor que implica realizar acuerdos, tomar decisiones, coordinar tiempos que, a veces, al ser tantas, resulta un poco dificultoso. Pese a ello, se llega a generar un clima armonioso, tranquilo y de respeto mutuo en el que cada una puede expresar su punto de vista y llegar a definiciones que suman a la propuesta.

La reflexión crítica y comprensiva sobre el jugar de los/as niños/as facilita el pensar en la inclusión de nuevos objetos/materiales con el fin de ampliar y enriquecer las situaciones dramáticas que se manifiestan en cada actividad. Estos elementos que se incluyen dan lugar a que puedan indagar, explorar y desarrollar distintos roles como también diversas tramas ficcionales.

Se considera que, además de los materiales incluidos, resulta muy importante la intervención docente que se lleva a cabo durante el juego dramático de los/as niños/as. La observación del adulto, la escucha y el acompañamiento al/a la niño/a son intervenciones fundamentales que enriquecen el juego y el accionar del/de la pequeño/a.

Sumado a la inclusión de materiales que permiten nutrir el juego dramático y a la participación de los/as docentes y practicantes, es importante mencionar el lugar que tiene el armado del escenario. En todas las propuestas resulta sumamente atractivo y los/as invita a involucrarse sintiéndose más seguros/as y confiados/as a medida que se avanza en las actividades. Se concluye que es una experiencia muy rica tanto para las estudiantes de Taller 5 como para los/as niños/as. A través de ella se observa cómo, progresivamente, el grupo se apropia del juego y van surgiendo características propias del juego dramático.

Bibliografía citada

- Dirección Provincial de Educación Inicial (2015) *El juego como área de enseñanza*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Inicial.
- GCBA (2018) *"La centralidad del juego. Ambientes lúdicos e intervención docente"*. CABA: Escuela de maestros
- GCBA. (2019) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Chicago: Aldine Publishing Company.
- Sarlé, P. (2006) "La mediación del maestro" Cap 5 – en *"Enseñar el juego y jugar la enseñanza"*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2008) El juego Dramático en la escuela infantil. En: Sarlé (coord.) *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Sarlé, P; Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez Pastorino, E. (2010). *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus. Universidad de Antioquia.

4.3 EXPERIENCIAS VINCULADAS AL JUEGO

Abrir mundos posibles... la riqueza del juego dramático en la educación infantil

Autora: Patricia Sarlé (FFyL-UBA)

La primera infancia es un tiempo en el que el jugar constituye la ocupación principal de los niños y las niñas. En la escuela o en la casa, en medio de otras actividades o como quehacer principal, el juego es la expresión privilegiada y la actividad rectora de las infancias. La riqueza de este capítulo está centrada en el abordaje de uno de los modos de jugar más importantes en la etapa de la educación infantil: **el juego dramático** en un tiempo particularmente complejo, el ciclo lectivo 2020-2021 marcado por la pandemia COVID-19.

En esta introducción, me gustaría dialogar con los trabajos **“El juego dramático en pequeños escenarios”** y **“El juego dramático en pequeños y grandes escenarios”** desde dos categorías: el tipo de juego elegido y el contexto en que se produce la práctica del Taller 5. Para hacerlo, elijo una trama circular; un ir y venir por estas dos categorías, tratando de ajustar la lente y construir una mirada interpretativa que permita poner en discusión la formación docente, especialmente en el campo de la práctica profesional.

Tal como señalan las autoras de uno de los trabajos:

“La elección del juego dramático como propuesta en pequeños escenarios y personajes para esta instancia presencial o virtual, manifiesta la intención de enfatizar el valor del juego en sí mismo como una acción prioritaria del/ de la niño/a de alto valor cultural... Además, este tipo de juego propicia la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, promoviendo la alfabetización inicial, recreando las prácticas culturales y posibilitando el ingreso a otros mundos posibles” (Binnier, Bravo Pino, Magliola, Romanella Rodríguez Taborda y Varela Barloqui).

Entre los 15–18 meses y los 5 años, los juegos con base simbólica cobran especial relieve. En ellos, la posibilidad de imitar y de dramatizar permite a los niños y las niñas desde muy temprano, escenificar actividades cotidianas y representar sus experiencias en situaciones de juego. De este modo, la secuencia de acciones que realizan (acunar a un bebé y acostarlo en una cunita, poner la mesa y cocinar) no solo actualizan un evento vivido, sino que –en la construcción del “como si”– dejan en suspenso la situación del “mundo real” que están viviendo y crean una situación alternativa posible (Sarlé y Rosenberg, 2015). En el contexto del juego, los niños y las niñas aprenden que ese “otro” con quien interactúan al asumir un rol, tiene intereses y necesidades similares o diferentes a las propias, modos de pensar, un mundo propio y diferente al suyo. También aprende que no siempre su manera de comprender o interpretar es la más acertada. Jugar les permite entonces dar **sentido al mundo**, entenderlo, actualizar las diversas situaciones de vida que atraviesa y volver a imaginarlas. En un proceso lento y paulatino de jugar una y otra vez, el niño y la niña encuentran marcos desde los cuales pensar la realidad y las relaciones con los otros; descubren sus primeras respuestas frente a los problemas y se inician en dar a conocer su propia perspectiva con la que dan cuenta de lo que sucede a su alrededor (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022).

Las propuestas de juego que presentamos se sitúan en tiempos complejos en los que las prácticas fueron “alteradas” a causa de la Pandemia COVID-19. Tal como señala Mariana Maggio (2022):

“La pandemia produjo una conmoción profunda en términos de las prácticas que sucedían en el cotidiano: de un día para el otro la educación tal como la concebíamos tambaleó y se generaron interrogantes muy fuertes, incluyendo a los docentes, a las familias y por supuesto a los estudiantes. En ese contexto, una noticia interesante fue la enorme solidaridad que atravesó a los equipos docentes, a la hora de apoyarse y acompañarse. Ese emerger de la docencia como acción colectiva fue un dato contundente”

La formación docente, especialmente los espacios de práctica profesional, tuvieron que encontrar formatos que les permitieran a los y las estudiantes-futuros y futuras docentes, continuar con los procesos de aprendizaje en situaciones inéditas. Al mismo tiempo, los centros educativos para la primera infancia (escuelas, centros de desarrollo, espacios lúdicos, etc.) tuvieron que implementar formatos diferentes, –de enseñanza virtual, bi-modal, en burbujas con asistencia reducida–, según cuales fueran las zonas en las que estaban emplazados y las normativas vigentes para cada jurisdicción en función de cómo avanzaba o se controlaba el virus. Esta re-invencción

de la enseñanza obligó a priorizar algunos contenidos y no otros, buscando siempre construir una propuesta oportuna, pertinente y potente que acompañara a los niños y a las niñas en sus crecimiento y desarrollo integral.

Situar la práctica profesional en tiempos de pandemia requirió, para estudiantes, profesores y profesoras, atender perspectivas muy diversas. Se necesitó pensar en los niños y las niñas, en el contexto donde se iban a proponer los juegos (hogar o escuela), en las familias o los y las docentes que lo llevarían adelante. El Taller 5 se convirtió en un laboratorio en el que, la comunidad educativa en su conjunto, (estudiantes y profesores, profesoras, maestros, maestras, niños y niñas, familias y adultos responsables de las infancias), necesitaban trabajar juntos.

“La elección de la propuesta y su diseño es un trabajo muy arduo debido a que hay que pensar y organizar la tarea colectivamente; labor que implica acuerdos, decisiones, coordinar tiempos que, a veces, al ser tantas compañeras, resulta un poco dificultosa. Pese a ello, se llega a generar un clima armonioso, tranquilo y de respeto mutuo, a través del que cada una puede expresar su punto de vista y llegar a acuerdos que suman a la propuesta” (Andrés Marcos, Cespa, Martínez, Robles, Rodríguez, Silva, Souto, Úbeda y Viera).

El trabajo en equipo, uno de los pilares del Taller 5, se constituía en eje sobre el cual pensar la práctica. ¿Qué se necesitaba conocer del grupo para pensar una propuesta de enseñanza? ¿Qué diálogos se debían sostener con las maestras y los maestros en tiempos en que no era posible verse cara a cara? ¿Cómo llegar a las familias de forma clara para que pudieran acompañar la propuesta en sus casas? Uno de los grupos, señala:

“En el momento en que se diseña la propuesta, la situación de pandemia por COVID 19 impide que las estudiantes asistan al profesorado y hay una gran probabilidad de que aquello que se piense para los niños y las niñas se lleve a cabo en las casas con sus familias. Por este motivo, en su diseño se prevén tres actividades con dos opciones para realizarlas en caso de que el contexto sea presencial y, en caso contrario, se invita a los niños y las niñas a desarrollar su juego con los materiales ofrecidos en el ámbito hogareño. Es desde esta anticipación que tanto los objetos que se diseñan como las 'invitaciones' a jugar, se hacen pensando ambas posibilidades, el contexto presencial o el formato remoto” (Binnier, Bravo Pino, Magliola, Romanella Rodríguez Taborda y Varela Barloqui).

La elección por parte de ambos grupos de un juego dramático mediado por escenarios de vida cotidiana permitió focalizar el tipo de juego y anticipar con mayor detalle las acciones que podían facilitar el surgimiento de escenas diversas y enriquecidas. Ambos proyectos, sitúan el juego dramático como una actividad que puede realizarse en forma individual, en parejas o en pequeños grupos. La elección de un juego basado en “escenarios” –en ambos casos con temáticas referidas al hogar– facilitó la posibilidad de asumir roles o tercerizarlos a partir de los objetos. Las acciones propias del rol asumido eran conocidas por los niños y las niñas (cocinar–comer–dormir, jugar–cuidar al gato, levantarse–vestirse–desayunar, subir al colectivo–sacar boleto–viajar). Los objetos/juguetes y los escenarios (casa en dos plantas, escaleras para subir, placas de cartón rígido con diseño acorde al escenario, utensilios de cocina, etc.) facilitaban la puesta en marcha de la situación imaginada. A partir de los escenarios (pequeños o grandes), y el conocimiento de las acciones posibles para cada rol asumido (por los niños, las niñas o los muñecos), se iba tejiendo una trama narrativa que les permitió enriquecer la propuesta, a medida que se producían los diferentes juegos –en el caso del grupo que pudo realizar la práctica en contexto presencial–.

Me gustaría detenerme en este aspecto. En ocasiones, la habilidad que los niños y las niñas tienen para jugar, su facilidad para comprender las propuestas, el entusiasmo frente a los objetos y juguetes, la continuidad que existe entre sus propios juegos y los que se ofrecen en el marco de los centros y las escuelas, nos hace pensar que, con solo dar una indicación, el juego se produce. Sin embargo, el juego no es solo una actividad infantil, sino una construcción cultural que se ve enriquecida por la posibilidad de compartir con otros jugadores y por la riqueza de las imágenes mentales sobre las que se puede construir una situación imaginada. Cuanto más conocen, cuantas más experiencias tienen los niños y las niñas acerca de la situación, el contexto o el tema sobre el que se va a jugar, mayor riqueza tendrá el juego porque la imaginación necesita contenido sobre el cual operar.

Los juegos con base simbólica –como son los juegos dramáticos– se nutren de la experiencia de los niños y las niñas. Para pasar de una situación real a una situación imaginada, las y los pequeños necesitan contar con algunos elementos que les permitan crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol. Las reglas implícitas del mundo social que aparecen en la situación imaginaria son las que orientan el juego. Por eso, varios niños o varias niñas pueden jugar “el mismo juego” sin necesitar ponerse de acuerdo en cuestiones básicas. En este sentido, no es necesario, cada vez que se juega a la mamá, recordar cuáles son sus acciones o dialogar sobre cómo se complementan la

mamá, los hijos, el papá u otros miembros de la familia. La elección de temáticas vinculadas con la vida cotidiana, en el contexto del COVID-19, resulta por lo tanto sumamente acertada.

Enseñar a jugar y aprender a jugar cada vez con mayor autonomía y libertad forman parte de las tareas de la escuela infantil. Estas dos intenciones están en la base de lo que llamamos inclusión genuina del juego en ámbitos regulados, como son los espacios educativos para la primera infancia (Sarlé, 2023). Atender estos aspectos requiere que el o la responsable de la enseñanza preste atención tanto al modo en que presenta la propuesta lúdica como al proceso que se despliega en el jugar.

Estos aspectos cobran mayor importancia y complejidad cuando la actividad va a ser mediada por las familias o por otros adultos que no diseñaron la propuesta (Sarlé, Fernández, Ibañez, Monteverde, De Angelis y Agulló 2023). En esta línea, los trabajos que presentamos resultan un ejemplo claro de lo que definimos como inclusión genuina:

- ➔ **a.** facilitan la posibilidad de jugar en los niños y las niñas al ofrecer una temática cercana que les permite desplegar su imaginación y jugar. Al mismo tiempo, ofrecen escenarios sugerentes donde los niños, las niñas y los objetos-juguetes enriquecen el juego
- ➔ **b.** informan a los adultos responsables de llevar adelante la propuesta cómo presentarla tomando dos aspectos claves: la inclusión de algunas de las cosas que pueden suceder con los niños y las niñas durante el jugar y las maneras de acompañarles en sus acciones sin frenar, trabar o exigir un determinado modo de jugar

En el texto “Juego dramático en pequeños escenarios” podemos reconocer un interés por acercar, de la manera más sencilla y clara a las familias, el sentido que tienen los objetos que se ofrecen a los niños y las niñas y el tipo de juego que se espera que acontezca. El set de objetos y la delicadeza con que fueron confeccionados, los videos que acompañan la propuesta y la calidez de la narradora, nos invitan a hacer de la experiencia una puerta a la imaginación y el juego:

"A través del personal del Centro, cada niño/a recibe un set de juego en el que se incluye un folleto que es la puerta de entrada al juego en pequeños escenarios; está hecho de cartón plastificado y contiene la frase '¡HORA DE JUGAR', (en imprenta mayúscula), conjuntamente con la consigna: 'Si quieres conocerme, escaneá este código'. Debajo de ella, se coloca la imagen del código QR que presenta un video realizado con la técnica de stop motion en el que, desde una escena lúdica, el personaje (muñeco de tela) invita a los niños y a las niñas a jugar. El video se sube de forma oculta en YouTube para que lo vean solamente los que tienen acceso a través del link" (Binnier, Bravo Pino, Magliola, Romanella Rodríguez Taborda y Varela Barloqui).

Junto con estas orientaciones, en ambas propuestas, se define la mediación del educador o de la educadora en contextos presenciales para el caso en que el juego pueda ser desarrollado en las instituciones. Se sugiere observar el juego de los niños y las niñas, jugar con ellos, ofrecer alternativas; en suma, hacer crecer el juego desde el propio juego. Jugar una y otra vez con los mismos objetos da seguridad y consistencia a la propuesta.

Al mismo tiempo, la observación de lo sucedido permite enriquecer, con pequeños detalles, la secuencia lúdica. Se pone en juego una suerte de memoria de lo jugado que facilita iniciar desde "donde nos habíamos quedado la última vez" y continuar jugando. Esta memoria presente en el jugar hace que los juegos no sean meras actividades sucesivas, sino una experiencia recurrente que se enriquece en sí misma. Para cerrar, una última reflexión, mirando ahora lo que pudo significar esta propuesta para la formación de futuras y futuros docentes de educación inicial en tiempos de tanta complejidad.

Decíamos al inicio que la pandemia nos obligó a pensar de una manera nueva la enseñanza, nos demandó priorizar aquellos contenidos que no podían ser dejados de lado, nos exigió imaginar alternativas para no dejar a las infancias por fuera de la valiosa experiencia que las instituciones les ofrecen, en orden a abrir las puertas de mundos nuevos, de desafíos compartidos, de horizontes alejados de la vivencia familiar y privada; esa experiencia que solo puede darse con otros, en el ámbito de lo público, de lo comunitario, cada vez que ingresan a las escuelas infantiles, los centros de primera infancia, las ludotecas barriales, etcétera.

Estas prácticas “alteradas” –al decir de Maggio– no permitían diseñar la tarea de enseñanza desde el relato de experiencias pasadas, sino que se requería pensarlas nuevamente junto a los y las estudiantes, afrontar de manera colectiva y compartida el desafío. Se necesitaba una “didáctica en vivo” (Maggio, 2018) como una manera de crear, experimentar e inventar potenciando las capacidades de todos y todas, aprovechando las tecnologías para documentar y reconstruir teóricamente lo que se iba haciendo.

El Taller 5, como dispositivo de formación, se caracterizó desde su inicio por propiciar el trabajo en equipo, la búsqueda de información teórica relevante, el diseño de los materiales y de la propuesta que se va a implementar, las preguntas sobre cómo desplegar una práctica potente para los niños y las niñas... todo esto tuvo que ser reinventado. Muchas cabezas pensando juntas y a la par en un tiempo complejo. Ese fue el escenario. La lectura de los trabajos que aquí se presentan ponen de relieve la dimensión del desafío, tanto en los aspectos prácticos como emocionales y de construcción del conocimiento.

La apuesta fue enorme. Lograr el diseño de una propuesta formativa en momentos en que la incertidumbre reinaba. Ofrecer tranquilidad, pero no bajar los brazos pensando en las y los estudiantes que estaban finalizando su formación de grado y, prioritariamente, en los niños, las niñas, los educadores y las educadoras, las familias que se ofrecían como mediadoras para poder efectivizar el proyecto. Cada uno de estos aspectos se observa “entre líneas” a medida que se leen los trabajos. Las miradas de Andrea Fernández, Adriana Hernández, Laura Belzunces y Andrea Visintín como profesoras a cargo de “engendrar la maravilla” se destacan en la acertada elección del tipo de juego, en el modo delicado en que se diseñan los materiales, en el cuidado puesto en cada palabra, en cada consigna, en cada aspecto de la propuesta, para asegurar que la trama de incertidumbre no les impidiera llegar a buen puerto.

Cuando iniciamos la experiencia de lo que hoy llamamos Taller 5, a finales del siglo pasado, nos animaba la búsqueda de “quebrar” lo conocido y encontrar formatos nuevos para las prácticas cotidianas. Poníamos el acento en el diseño más que en el desempeño docente, en los niños y las niñas que iban a recibir la propuesta como una experiencia novedosa que enriqueciera y abriera puertas al modo en que ingresaban los contenidos escolares. Por eso, se incluyeron otros y otras que nos enseñaran desde perspectivas diferentes, asesores y generalistas; teorías y prácticas; espacios de reflexión, de ensayo, de puesta en marcha. Cada uno de estos

aspectos, perviven y se enriquecen con el aporte de cada profesor y cada profesora que asume el desafío, con cada estudiante que se anima a escribir, documentar, leer muchos textos para poder elegir aquellos que mejor describen e iluminan lo que se quiere decir.

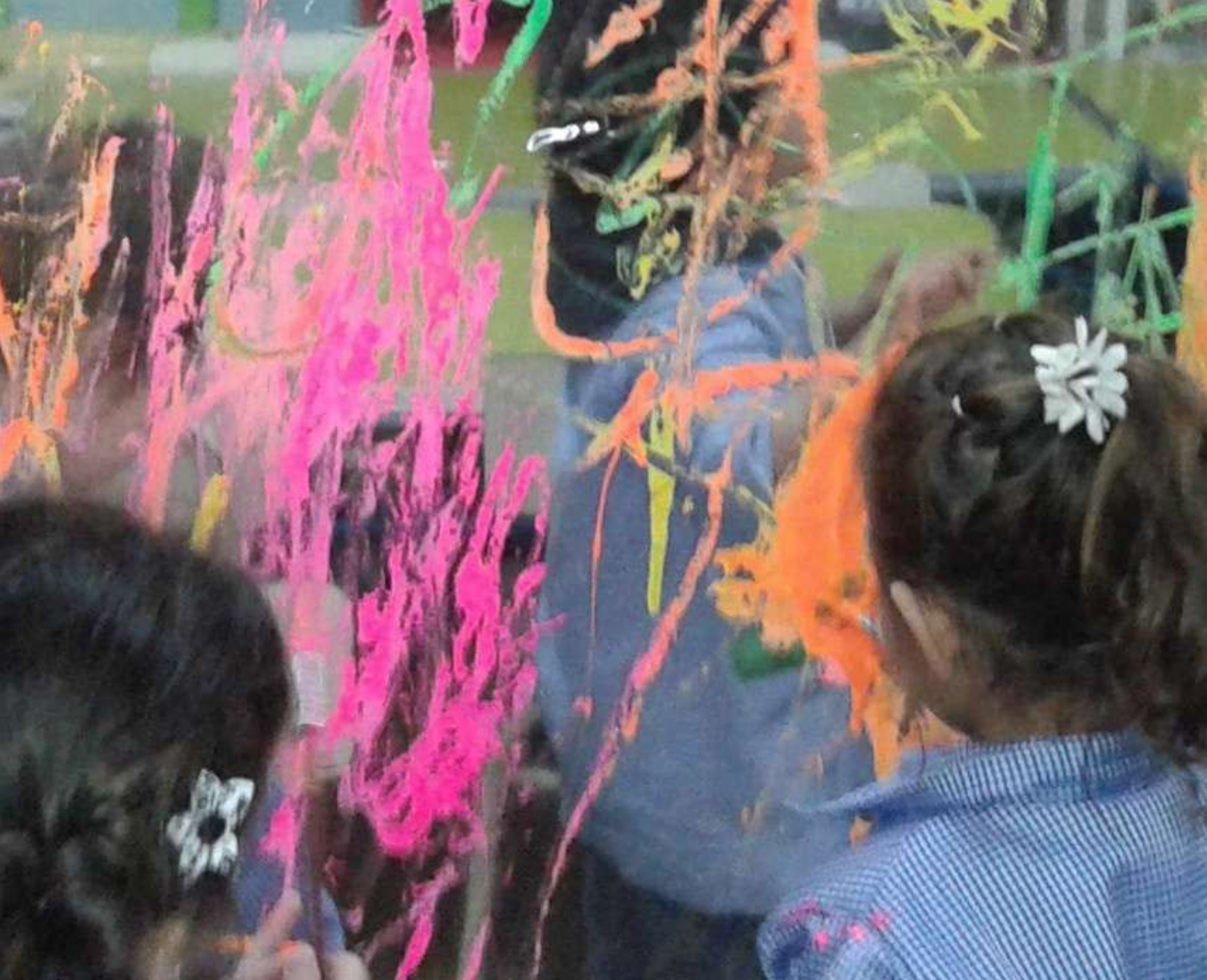
En los trabajos que conforman este apartado se observa esto y mucho más. Se palpa el interés por las infancias, el cuidado porque los espacios educativos que reciben a las infancias sean, fundamentalmente, lugares donde se compartan, “de manera organizada, sistemática e intencional, las herramientas simbólicas y que permitirán a niños y niñas recorrer, conocer, apropiarse, disfrutar y transformar el mundo” (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022: 14).

Gracias por permitirme el privilegio de ser parte de esta historia y poder seguir pensando con ustedes.

Bibliografía

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (2022). El tiempo alterado puede generar mejores aprendizajes. Obtenido de Radio con aguante: <https://www.radioconaguante.com.ar/post/maggio-educacion-postpandemia>
- Sarlé, P. (2023). "Jugar en la escuela infantil: un invitado con derecho propio" (págs. 153-176). En: L. y Mantilla. Estudios sociales en el juego y el jugar. *Recorridos conceptuales en Argentina y México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sarlé, P.; Fernández, A.; Ibañez, I.; Monteverde, A.; De Angelis, S. y Agulló, M. (2023). "Las propuestas de enseñanza y juego en las redes sociales de escuelas infantiles durante la Pandemia por COVID-19" (págs. 26-45). Revista binacional Brasil-Argentina: *diálogo entre as ciencias*.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2021). *Educación en la primera infancia. Desafíos y prioridades en contextos de emergencia*. Buenos Aires: Unicef.
- -----(2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil*. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.





**Experiencias vinculadas a
los Lenguajes
Artístico-Expresivos:
ARTES VISUALES**

5.1- EXPERIENCIAS | ARTES VISUALES

Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo

Autoras: Sofía De Russis, Sofía Politino de Luca, Carolina Rodríguez, Catalina Roldán Brea, , Evelyn Stalherm y Guadalupe Villegas

Profesora: Paula Moreno

Asesora: Mónica Paulino



Imagen extraída de pinterest.com

En este apartado se desarrolla una de las experiencias centrada en las Artes Visuales realizada durante el primer cuatrimestre de 2021. Se invita a las/los lectoras/es a compartir el recorrido de una propuesta de enseñanza destinada a niñas/os de 3, 4 y 5 años, inscripta en la apreciación y producción de imágenes a partir de un juego tradicional usando el papel como un material versátil y de fácil acceso; un material que permite y facilita la creación de mundos posibles de ser vividos y creados. Además, se resalta la mirada apuntada a las/los pequeños/as y el vínculo entre las familias y la escuela como mediadoras y protagonistas de la enseñanza, dada la particularidad del contexto en el que se diseñan las actividades.

Esta cursada de Taller 5, correspondiente al trayecto de formación dirigido a las prácticas docentes, se enmarca en tiempos de pandemia por COVID-19. Las clases entre las profesoras y el grupo de estudiantes, que trabajan en equipo a lo largo del cuatrimestre, se desarrollan de modo virtual, sosteniendo todas las semanas encuentros sincrónicos. En esta ocasión, la institución co-formadora la constituye un Centro educativo de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires al que asisten niñas/os de 3, 4 y 5 años que desarrolla sus actividades artísticas y recreativas los días sábados. Respecto de la modalidad en la que se realizan las prácticas, en esta etapa se transitan periodos presenciales en burbujas¹ y, ante el aumento de casos de COVID-19, se vuelve a la modalidad virtual o remota. De modo que más adelante se comparten las ideas centrales de la propuesta de enseñanza que se plantea en dos formatos: remoto y presencial.

El **primer tramo del taller** consiste en la *elaboración de un marco teórico* sobre las Artes Visuales y su enseñanza en la Educación Inicial (sus aspectos centrales se encuentran desarrollados en el apartado 3.3.1). Este texto actúa como sostén y fundamento de la secuencia de enseñanza que se diseña. Además, las profesoras solicitan incorporar un apéndice sobre Arte Contemporáneo como eje vertebrador del trabajo de cátedra. Para dar inicio a esta indagación y buceo bibliográfico y de imágenes se nombra a cada equipo de estudiantes con una obra de artistas referentes del campo del arte, como "La Menesunda" y "El Partenón de los libros", ambas producciones de Marta Minujín, o "La gran ocasión", de Graciela Montes, entre otros. Este grupo, particularmente, es nombrado por las profesoras como "Rayuelarte"², una instalación que Minujín realizó en la avenida 9 de Julio, de CABA, en homenaje al escritor Julio Cortázar, en el año 2014.

1 La modalidad de asistencia de las/os niñas/os a las instituciones educativas se realiza en pequeños grupos con franjas horarias distintas.

2 La instalación constaba de rayuelas para jugar en la calle; el pavimento de la cuadra donde se realizó estaba cubierto por 120 rayuelas multicolores gigantes y piedras mágicas para jugar. Los participantes que llegaban al "Cielo" podían pasar a las rayuelas siguientes y ganar la piedra mágica luego de moverse por 12 rayuelas. Cabe destacar que la instalación se realizó al son de saxofonistas voluntarios que interpretaban música de Charlie Parker; músico de jazz que inspiró a Cortázar para su cuento El Perseguidor. Información extraída del sitio ArteOnline disponible en: https://www.arte-online.net/Notas/Rayuelarte_arte_para_jugar_de_Marta_Minujin_en_homenaje_a_Cortazar



"Marta Minujín. Rayuelarte 2. 1 cuadra, 12 carriles centrales de la avda. 9 de Julio a la cual se adhirieron 120 rayuelas hechas en lona vinílica ploteada y 120 piedras de telgopor pintadas. Imagen disponible en: <https://www.artnexus.com>

El proceso de trabajo que resulta de la indagación de la obra de la artista habilita la pregunta sobre las características del Arte Contemporáneo.³ Según Badiou (2013), se presenta como una crítica al arte mismo, se ponen en jaque algunas formulaciones planteadas en el Arte Tradicional o el Arte Moderno. El autor explica que lo contemporáneo se relaciona con dos normas. La primera remite a la posibilidad de repetición de la obra en contraposición con la idea de obra única; critica la finitud de la producción artística legitimando la seriación, repetición y reproducción. Respecto de la segunda noción, pone en duda la figura del artista concebida como un 'genio'; plantea que cualquier persona puede ser artista porque el gesto artístico se considera como algo que tiene la facultad de ser expresado de diversas formas. A su vez, se incluye la posibilidad de lo efímero en contraposición con la permanencia de la obra de arte en el tiempo. Es decir, se concentra en el impacto que el arte mismo genera; se preocupa por lo inmediato. A partir de esta concepción, surgen formas de expresión como: las instalaciones, el arte de la tierra, la *performance*, las intervenciones urbanas, el graffiti, entre otras.

En cuanto a las instalaciones, tienen la cualidad de desarrollarse en un espacio determinado donde se presenta un conjunto de objetos, colores, diversos elementos que se mantienen por un tiempo definido; es decir, se encuentran instalados, aunque

3. Para profundizar la conceptualización sobre Arte Contemporáneo dirigirse al apartado 3.3.1.

luego serán desinstalados. Este tipo de expresión se presenta como lo antagónico al arte contemplativo –en el que se prioriza la apreciación de las obras, pero no se permite la intervención del público sobre ellas–, a través del cual el fin es apreciar aquello que no desaparece; mientras que en el arte contemporáneo, el rol activo del/de la espectador/a y la desaparición de los componentes de la obra son parte de la experiencia. Por lo tanto, la finitud de la obra en su totalidad –junto con sus componentes–, es la cualidad que otorga una experiencia distinta, un impacto en el público, logrando generar efectos y transformaciones en la subjetividad de los individuos.

Por otro lado, el trabajo del taller se centra en el enfoque actual de la enseñanza de las Artes visuales en la Educación Inicial; pilar que orienta y organiza nuestra tarea pedagógica. Esta mirada toma a las Artes Visuales como uno de los Lenguajes Artístico-Expresivos; una disciplina que posee sus propios contenidos y que, por tanto, puede ser enseñada. Asimismo, se plantea la importancia de que las actividades que se planifican tengan una continuidad y una secuenciación (Eisner, 1995). Desde esta perspectiva, los ejes que dirigen la enseñanza son: el de apreciación, el de producción/exploración y el de contextualización.

Ahora bien, se considera importante brindar experiencias estéticas porque permiten que cada niña/o se involucre en un plano musical, visual, corporal, literario, cultural, simbólico, colectivo, social y natural. Estas vivencias se conciben como un proceso a través del que las/os niñas/os pueden percibir, apreciar, crear, participar de situaciones que conmuevan y movilicen en un plano subjetivo. Estas prácticas dan lugar a que ellas/os transiten una multiplicidad de campos sensibles que ponen en juego una variedad de lenguajes. En este sentido, se entiende a las experiencias dentro de la Educación Estética que aborda la sensibilidad y la acción y abarca las dos dimensiones de una Educación Integral: la dimensión del desarrollo personal y social y de la alfabetización cultural (Brandt, Soto, Vasta y Violante, 2011).

En el **segundo tramo del taller** se diseña la propuesta de enseñanza fundamentada en el marco teórico que se realiza antes. A su vez, para llevar adelante el trabajo conjunto con el espacio educativo co-formador y definir una secuencia contextualizada, se promueven reuniones virtuales con el coordinador del Centro. En esos encuentros relata que el proyecto para esta etapa se desarrolla en relación con el papel, un material que tienen en abundancia y que permite ser utilizado desde distintas representaciones como el arte, el juego y el ambiente. En consonancia con ese propósito y la obra realizada por Marta Minujín titulada *Rayuelarte*, se decide en

un primer momento articular el juego de la rayuela, con las instalaciones y los papeles.

Por este motivo, la secuencia se nombra “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo”.

Desde la perspectiva planteada con anterioridad respecto a los enfoques teóricos que sustentan la enseñanza de las Artes visuales, la propuesta que se diseña retoma el concepto de experiencia estética, entendiendo que la intención será la de movilizar, conmover y generar un tiempo y espacio distintos a los habituales. En este sentido, se considera que la instalación puede ser una de las manifestaciones del Arte Contemporáneo más interesante para ser ofrecida al grupo multiedad de niñas/os; una experiencia que puede irrumpir en el contexto cotidiano tan complejo para las infancias en tiempos de pandemia.

Los contenidos que se plantean para ser abordados están vinculados con los ejes organizadores de la enseñanza:

- la apreciación/contextualización de imágenes de distintos artistas que trabajan con papel.
- la exploración/producción con los papeles en el plano bidimensional y tridimensional
- el acercamiento a algunas expresiones del Arte Contemporáneo como las instalaciones
- el juego de la rayuela

Durante el proceso de diseño de las actividades se hace foco en el disfrute por las actividades lúdico-creativas en espacios amplios para que las/os pequeños/as recorran, jueguen e intervengan las instalaciones armadas a través del lenguaje visual.

→ En este primer momento **la propuesta de enseñanza se elabora para un formato presencial** a ser implementada en el Centro educativo por las estudiantes. Como se mencionó anteriormente se establece el enlace entre las instalaciones artísticas, los papeles y el juego de la rayuela.

A continuación, se comparten algunas ideas a modo de bocetos que pueden resultar de interés y devenir en posibles actividades destinadas a niñas/os en otros espacios educativos.

En el bosquejo de la **primera actividad** que se nombra "Andando caminos: conociendo nuevos mundos", se piensa en el armado de una instalación en la que se ofrecen rayuelas diversas que inician en la puerta de entrada y luego se abren en cinco caminos. A su vez, esos recorridos conducen a la apreciación de imágenes de artistas que realizan sus obras con papeles que son presentadas a modo de galería sobre las paredes. En otro espacio se disponen los materiales (papeles diferentes) para que las/los niñas/os puedan intervenir la instalación.

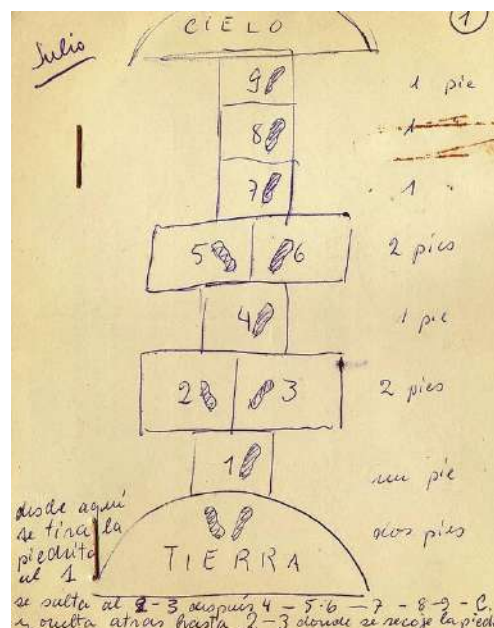


Imagen de dibujo de Julio Cortázar. 4

Para la **segunda actividad** se propone crear una instalación a partir de un laberinto que se delimita con hojas colgadas del techo, cajas, tiras de papel -de diario, barrilete, entre otras-, simulando "paredes". Estas paredes se intervienen con: rayuelas de color flúo, con distintas texturas, colores, papeles que acompañan el trayecto; además, se piensa en colgar imágenes de obras de artistas que producen sus obras con papel. Al finalizar el recorrido se encuentra un sector con mesas y sillas en las que se ofrecen papeles de distintos tipos y diversas herramientas para poder intervenir "*El Laberinto de papel*" como se nombra a esta propuesta.

Otra de las ideas que se esboza en este primer momento tiene que ver con el armado de una instalación que simule una rayuela tridimensional realizada a partir de diversos materiales -papeles, cartón y tubos con incisiones-. Estos materiales se encastran unos con otros, dando forma a la rayuela para que ocupe gran parte del espacio. Se propone que pueda ser armada y desarmada por las/os niñas/os y que pueda dar lugar a la creación de otras formas. En un sector se plantea la posibilidad de crear dibujos sobre papeles (pegatinas/calcomanías) para intervenir la instalación. Esta tercera propuesta se nombra "*Armando y desarmando: pensando caminos en colectivo*".

La cuarta propuesta se titula "Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo". Se parte de que la instalación retome las rayuelas elaboradas de distintas formas, materiales y colores en actividades anteriores y se distribuyan por el

4. El documento conocido como "Cuaderno de Bitácora", que hoy atesora la Biblioteca Nacional "Mariano Moreno", acompañó el proceso de escritura de Rayuela y, sus páginas, plagadas de dibujos, frases e ideas, se convierten en una radiografía mental de Cortázar. Disponible en <https://ar.pinterest.com/pin/752030837815335890/>

espacio. Se ubican en distintos soportes –colgadas del techo, en la parte de abajo de las mesas, pegadas en las paredes, colocadas en el piso–. Algunas de las rayuelas se pueden ubicar en espacios por los que las/os niñas/os tengan que atravesar: cortinas de papel, puertas realizadas con cajas, tubos de cartón que marcan un camino. A su vez, se piensa en un sector sobre las mesas en el que se disponen las herramientas y los materiales con los que estuvieron trabajando a lo largo de las actividades, con la idea de que se puedan intervenir la instalación con pegatinas, papeles de colores, cartones, tubos, mapas.

Finalmente, a partir de las ideas que se esbozaron más arriba, se adecua la propuesta de enseñanza a la instancia virtual, dado que en este momento se restringe la circulación en ámbitos educativos.

Asimismo, si bien las actividades presentadas transcurren durante la pandemia, representan una oportunidad potente para pensar las secuencias de Artes Visuales, Juego y las TIC de manera transversal, fortaleciendo los escenarios que se desarrollan en los espacios educativos y resignificando los usos de la tecnología con sentido pedagógico.

Saltando en los mundos de papel

➡ Seguidamente, detallamos las cuatro actividades que forman parte de la **propuesta de enseñanza remota** “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo”.

Para el **formato virtual se diseñan páginas WEB**. Al ingresar allí vas a encontrar solapas que te conducen a una galería de obras de artistas y, otra, a las actividades de producción/exploración.

Al clicar en **"Artistas"** se descubren experiencias de *apreciación y contextualización de imágenes* para el abordaje de Artes Visuales que puede enriquecer la práctica en los espacios educativos. Se realiza una selección de imágenes de artistas que producen sus creaciones con papeles, utilizando diversas técnicas. Se invita a que se sumerjan en cada enlace para visualizar las obras y descubrir los mundos de papel desde la mirada de cada creador/a.

A su vez, en los links presentes pueden encontrar una breve reseña de las **"Actividades"** que proponen momentos de juego y la producción y exploración de materiales. Cabe aclarar que para esta publicación se decide no reproducir los videos grabados de las estudiantes respetando el derecho de imagen.

Por lo tanto, observarán en la página que ese material es presentado en formato escrito. A lo largo de este texto se presenta el relato de las consignas, los materiales y algunas preguntas para favorecer la exploración y producción de imágenes que se pueden identificar en los recuadros de color.

Con los materiales se preparan cajas y bolsas para distribuir a las familias correspondientes a cada actividad que contienen distintos papeles de diversos tamaños, colores y texturas, adhesivo vinílico, tijera, tubos de cartón, piezas de cartón de un rompecabezas, piedra para jugar a la rayuela.

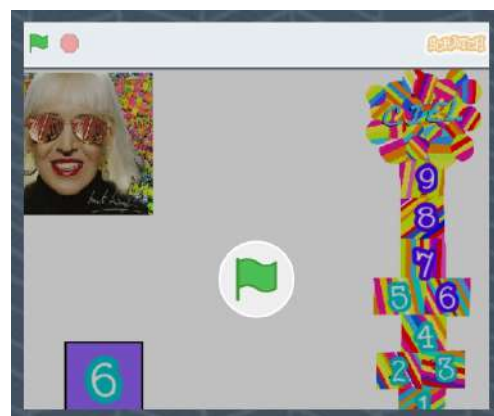


 [Hacer clic aquí para visualizar el sitio en otra ventana.](#)

Primera actividad: “Andando caminos: conociendo nuevos mundos”

En esta propuesta se invita a ingresar a la página y explorar una de Rayuela digital en la que se presenta una galería de imágenes de artistas en el sector “Inicio”.

En la página WEB se encuentran con una imagen de Marta Minujín que, junto a un audio, explica cómo realizar el juego: se debe tirar/cliquotear en un dado que arrojará un número del 1 al 9 y, dependiendo del número que salga, se puede hacer clic en el número de la rayuela que toca. En este caso, se abrirá una “Galería de Arte” donde podrán encontrar imágenes de las producciones de artistas, al mismo tiempo que se reproducen audios de comentarios y preguntas para guiar el momento de apreciación y contextualización de las obras.



Te invitamos a ingresar al siguiente enlace para observar en la solapa **“Artistas”** la selección de imágenes de obras de creadores/as que realizan sus producciones con papeles:

 <https://sites.google.com/view/andandocaminosconociendonuevos/inicio>

Del mismo modo, durante la pandemia se invita a través de un video a los/as niños/as y sus familias a la producción y exploración mediante la siguiente propuesta. Se espera que la transcripción de este relato pueda ser inspirador para su realización en las salas.

Luego del saludo y presentación, las estudiantes aluden a la página WEB, realizando intervenciones como:

“¿Pudieron observar todas las obras de arte del juego de la rayuela? Vieron cuántas obras hay; las/os artistas las crearon con papeles diferentes. Se hace referencia a algunas producciones y se pregunta: “¿Sabés qué es una instalación?”.

Observamos las obras de algunos/as creadores/as, como: *Rayuelarte* de Marta Minujín.

En la caja que te enviamos vas a poder encontrar todos los materiales y algunas herramientas con las que los/as artistas realizaron su obra. (Las estudiantes interactúan entre sí y presentan los mismos materiales que recibieron las familias: diversos papeles de distintos tamaños. Se toman un tiempo para presentarlos y explorarlos).

Luego, conversan sobre las instalaciones (muestran dos imágenes) y ponen el acento en la posibilidad de intervenir el espacio en el que se encuentra cada una/o. Las alumnas comienzan a interactuar con los materiales en el ambiente de sus hogares en el que se hallan; colocan papeles en el suelo, sobre las sillas; los abollan haciendo pelotas, los arrugan y los ubican en diferentes lugares. Mientras tanto invitan a las/os niñas/os a que los exploren y produzcan su propia obra. Finalmente, se despiden hasta el próximo encuentro.



Imagen de la instalación *Rayuelarte* de Marta Minujín

Segunda actividad: “El laberinto de papel”



Hacer clic aquí para visualizar el sitio en otra ventana.

La segunda actividad se nombra “El Laberinto de papel”. Para conocer la propuesta podés ingresar al siguiente enlace:

 <https://sites.google.com/view/andandocaminosconociendonuevos/inicio>

En el sector “**Artistas**” encontrarás una galería de imágenes de creadores/as que producen sus obras con papeles, haciendo foco en los ejes de apreciación y contextualización.

Respecto de la actividad de producción se envía previamente a cada familia una caja que tiene un orificio rectangular en un lado. Se invita a las/os niñas/os a introducir sus manos para descubrir qué hay dentro de ella. En la tapa de la caja hay un cartel que indica:

¡Cuidado! Sorpresa en su interior. Introduzca sus manos para descubrir qué es.

En otro lado de la caja se encuentran estas preguntas que guiarán la exploración de los materiales:

¿Sentís algo?
¿Qué te imaginas que hay?
¿Qué será lo que hay adentro?
¿Es raspos o es suave?

Al abrir la caja se hallan distintos tipos de papeles: barrilete, de lija, de caramelo, cortina de papel de diario, celofán, corrugado, glasé, madera y pegatinas⁵ (son un estilo de calcomanías intervenidas por las practicantes con imágenes y la palabra “rayuela”). Asimismo, pueden observar que en uno de los lados interiores de la caja aparece otra frase:

“¡Sorpresa! Tenemos un juego para vos; ¿querés saber cómo es? ¡Andá a la página que te mandaron las/os profes por WhatsApp!”.

Al ingresar al link de la página encuentran un video interactivo de las practicantes conversando sobre qué hay en la caja. A continuación, se transcribe el contenido del video:

Una vez realizada la introducción, retomando la propuesta anterior y el saludo, se invita a producir con los materiales recibidos. La consigna indica explorar los distintos tipos de papeles para armar “El laberinto de papel” con los materiales presentes en la caja. En el video, las estudiantes sugieren posibles formas de armar un laberinto, distintos soportes o herramientas que pueden utilizar para realizar la intervención.

“¿Pudieron ver todo lo que hay en la caja? ¿Qué cosas encontraron? Nosotras encontramos un montón de papeles diferentes”. Aquí, las alumnas muestran los materiales, realizan comentarios entre ellas sobre sus características de los mismos (color, textura y tamaño).

“¿Qué les parece si armamos un laberinto con todos los materiales que encontraron en su caja?”. Luego hacen referencia a los laberintos, muestran el que ellas armaron en sus hogares e invitan a las/os niños/as a realizar sus propios laberintos. “Nosotras les mostramos el que armamos, ¡pero ustedes pueden usar distintos lugares para hacer su laberinto!”.

Finalmente, se despiden hasta el próximo encuentro.

5. Hay corrientes artísticas del Arte Contemporáneo que implican el empleo de distintos diseños, imágenes o mensajes plasmados en stickers o pegatinas. Están ubicadas en diversos lugares u objetos de las ciudades. El artista más reconocido dentro de esta corriente es Shepard Fairey, oriundo de California del Sur, Estados Unidos. Él utiliza elementos reconocidos del cartelismo de propaganda política de mediados del siglo XX a la hora de elaborar sus diseños. Es considerado el primer artista callejero en desarrollar este movimiento, reivindicando el espacio público como el lugar principal para emplear la vida artística y cultural. Además, en sus diseños presenta una crítica a la estética de carácter hegemónico y de la mayoría de las publicidades avaladas y financiadas por grandes corporaciones.

Tercera actividad: “Armando y desarmando: pensando caminos en colectivo”



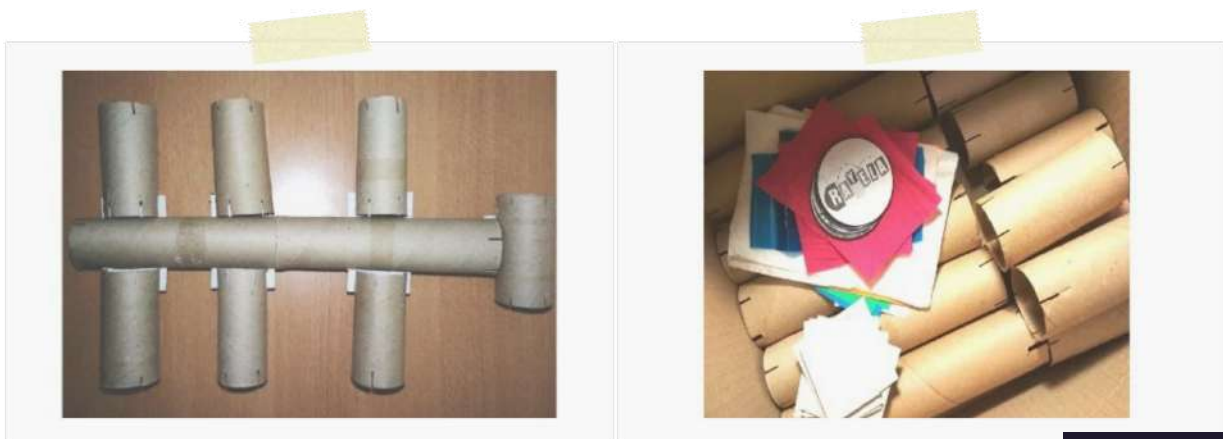
 [Hacer clic aquí para visualizar el sitio en otra ventana.](https://sites.google.com/view/andandocaminosconociendonuevos/inicio)

En la tercera actividad “Armando y desarmando: pensando caminos en colectivo” se invita a explorar la página WEB donde se puede clicar en la solapa “**Artistas**” y observar una selección de imágenes de obras realizadas con papeles. Se concentra en los ejes de apreciación y contextualización.

Para conocer la propuesta podés ingresar al siguiente enlace:

 <https://sites.google.com/view/andandocaminosconociendonuevos/inicio>

En cuanto a la actividad de producción se envía a cada familia una caja que contiene los mismos tipos de papel que fueron compartidos en la experiencia anterior, junto con pegatinas y tubos de cartón. Estos tubos tienen incisiones en distintos lugares para que puedan encastrarse entre sí y armarlos y desarmarlos las veces que lo deseen.



El objetivo es que puedan realizar una rayuela tridimensional interviniéndola con los materiales y herramientas que se envían en la caja. Aquí se transcribe el contenido del video que las estudiantes armaron:

“¡Cuántas cosas encontraron en la caja, ¿no?! ¿Se acuerdan de que en el primer juego Marta Minujín nos contó sobre su obra? Ella había armado una rayuela con un montón de colores. ¿Qué les parece si, esta vez, ustedes también arman una rayuela diferente? En la caja hay tubos de cartón que podrán intervenir con los diferentes tipos de papel que les enviamos.

Las estudiantes toman los tubos de cartón con incisiones, los observan y comienzan la construcción, intercambian entre ellas sobre las formas de armar la estructura, prueban armando y desarmando y, finalmente, pegan papeles para intervenir su producción.

Luego, invitan a las/os niñas/as a hacerlo: “Ustedes pueden probar otras formas de construir la rayuela y de intervenirla, pueden pegar los papeles que encontraron en la caja como más les guste.”

Finalmente se despiden hasta el próximo encuentro invitándolos/as a crear y jugar.

Cuarta actividad: “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo”



Hacer clic aquí para visualizar el sitio en otra ventana.

La cuarta actividad lleva el nombre “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo”.

Se les envía a las/os niñas/os distintos paquetes con números del 1 al 10 en una bolsa grande de color madera. Adentro, encuentran otra bolsa con un rompecabezas grande de una rayuela y paquetes numerados; en su interior hay papeles diversos y, en el último, una caja de papel con una piedra para jugar a la rayuela y un fragmento de *Rayuela*, de Julio Cortázar.



Para conocer la propuesta podés ingresar al siguiente enlace:

 <https://sites.google.com/view/losmundosdepapel/actividades>

Allí se presenta un juego de la Rayuela Virtual similar al abordado en la actividad N°1. Se propone ingresar a la página WEB y buscar en la solapa de Inicio la Rayuela Virtual. A medida que van saliendo los números tienen que abrir el paquete que corresponda a ese número. Luego, arman el rompecabezas de la Rayuela y, una vez finalizado, lo intervienen con las herramientas y materiales enviados. Por último, pueden jugar utilizando la piedrita que se halla en uno de los paquetes.

En la solapa “**Artistas**” se observan las obras de tres creadores/as que realizan sus obras con papel y, en la pestaña “**Juegos**”, se hallan dos rompecabezas de rayuelas.

A continuación, se transcribe la consigna que invita a la producción:

“¿Qué les parece si jugamos a un juego? ¿Se acuerdan que, en la primera rayuela, estuvimos jugando con una Rayuela Virtual? Bueno, hoy las/os invitamos a que jueguen nuevamente. Pero, en esta oportunidad, una vez que hacen click en los números de la Rayuela, tienen que ir abriendo el paquete que tienen en las bolsas según el número que salga. Si en el dado sale el número 4, deberán abrir el papel que tiene el número 4. Pueden pedir ayuda a su familia.

Además de los paquetes, en la bolsa van a encontrar, un rompecabezas. Una vez que terminen de armar el rompecabezas, podrán intervenirlos con los materiales que hay en cada paquete, como hicieron la vez anterior; ¿se acuerdan?... ”, Aquí, las practicantes interactúan entre ellas generando expectativa, presentan la bolsa y van sacando los paquetes con números y el rompecabezas de cartón grande para jugar a la rayuela. Luego, muestran la rayuela armada en sus hogares, colocan alguna pieza, invitan a pegar los papeles en las piezas de cartón, juegan y proponen a las/os niñas/os que lo hagan en sus casas. Finalmente, se despiden teniendo presente que es la última propuesta de este recorrido.

La propuesta de enseñanza que se diseña adquiere diversos matices en el contexto en el que acontecen las prácticas docentes. Como se mencionó con anterioridad, las estudiantes no pueden llevar a cabo su puesta en marcha por estar restringida la circulación de personas los días sábados, exceptuando a aquellos/as que realizan tareas consideradas esenciales. La secuencia se planea, pero no es implementada por las alumnas. Se acercan todos los materiales para que se repartan a las familias cuando concurren a las instituciones a retirar alimentos, o bien, para que las/os docentes del Centro puedan llevarla a cabo cuando las condiciones sanitarias lo permitan o ellas/os consideren su inclusión. Se les proporcionan las páginas WEB diseñadas y se entregan cuatro cajas/bolsas con los elementos correspondientes a todas las actividades para cada niña/o. Seguidamente, se presentan algunas categorías de análisis que surgen a partir de la experiencia.

Entramando algunas ideas sobre la experiencia

*...Es condición de la experiencia estar implicados
en un hacer, en una práctica, estar inmersos
en el mundo que nos llega, que nos implica,
que nos compromete, o a veces, que nos exige
o nos impone.*

Contreras y Perez de Lara

A modo de cierre de la presentación de la propuesta se abordan algunas ideas que surgen en la última etapa de la cursada y se sostienen en la interrelación entre la teoría y la práctica. Este entramado se va generando al transitar las instancias del taller. A su vez, se incorporan algunos tópicos que surgen pasado un tiempo de la vivencia.

En primera instancia, se hace mención a la complejidad que genera el cursar este trayecto de formación en el contexto de pandemia. Las clases entre estudiantes y profesoras son virtuales y sincrónicas; la comunicación pedagógica se suscita con la intermediación de una pantalla, generando interacciones acotadas. En tanto, en la etapa de diseño e implementación de las actividades, (si fuera posible llevar a cabo la propuesta de enseñanza con el grupo de niños/as del espacio educativo), la oscilación entre momentos presenciales y virtuales genera incertidumbre y márgenes poco claros e inestables para la toma de decisiones. Por otra parte, para las alumnas es el primer taller de prácticas en el que tienen que elaborar una planificación para un grupo específico, realizar sus primeras fundamentaciones y llegar a la concreción

de un plan. Se resalta la importancia del trabajo colectivo entre ellas a lo largo del cuatrimestre, pilar fundamental en el Taller 5 y para este recorrido en particular.

Otro de los desafíos que se presenta es que las prácticas docentes se desarrollan en un espacio diferente al de los Jardines de Infantes, como usualmente sucede. Estos lugares se rigen por medio de dinámicas distintas y lineamientos pedagógicos a los que habitualmente se mantienen en otras instituciones educativas. Por lo tanto, se necesita un tiempo de indagación para comprender la organización y poder elaborar una propuesta de enseñanza situada y pertinente.

La singularidad del proyecto del Centro educativo resulta muy fructífera porque ofrece la oportunidad de conocer otros espacios y otorga la posibilidad de poner en práctica una propuesta pensada para niñas/os de 3, 4 y 5 años. El diseño de actividades interdisciplinarias para un grupo multiedad se expone como otra de las columnas sobre las que se asienta la experiencia. La integralidad de los ejes transversales de la propuesta, como el Juego y las Artes Visuales, conducen desde lo cultural y simbólico a la riqueza y potencia de la secuencia porque entran dos lenguajes.

En lo que respecta a las Artes Visuales como Lenguaje Artístico-Expresivo, la experiencia se establece principalmente sobre las bases de la producción, apreciación y contextualización, plasmadas en las páginas WEB.

En cuanto a la apreciación, este proceso de trabajo merece una reflexión especial dada la gran labor de búsqueda de las imágenes y los criterios adoptados para seleccionar obras de artistas realizadas con papel. Este eje organizativo está ligado al desarrollo de la percepción o de la visión y hace referencia a la contemplación de imágenes de la naturaleza, obras de artistas y producciones que realicen las personas como parte relevante de la cultura. En este caso, se decide ofrecer al grupo de niñas/os obras de creadores/as que utilicen papeles en sus múltiples formas y texturas. El procedimiento de selección de las producciones artísticas supone tener presente aspectos que van a dirigir las opciones. Siguiendo a Patricia Berdichevsky (1999), la escuela debe ofrecer imágenes diferentes a las cotidianas o habituales a las que las/os niñas/os tengan acceso. Las obras pertenecen a un



Elsa Mora

lenguaje diferente por tener códigos particulares; dan lugar a múltiples lecturas y permiten desarrollar la imaginación, reflexionar, crear, interrogarse e investigar. Se considera que el sentido de la propuesta diseñada es ofrecer imágenes estéticas que generen curiosidad, amplíen repertorios culturales, promuevan experiencias sensibles y susciten variadas miradas posibles para las/los niñas/os y sus familias al contemplarlas.

La selección de imágenes potentes y diversas puede enriquecer el recorrido de las infancias como observadoras y productoras de instancias reflexivas. En este punto, se pretende que las/os niñas/os puedan esbozar una opinión sobre la obra y no una simple apreciación personal –como por ejemplo, “me gustó” o “no me gustó”–, sino que se busca que puedan justificar el por qué de sus elecciones y las razones de la mirada propia. Asimismo, Berdichevsky plantea que en la lectura de imágenes el/la observador/a interactúa con ella porque implica una participación activa del/de la espectador/a; una intencionalidad y una reflexión crítica en la cual se ponen de manifiesto las distintas miradas, entendiendo que todas son válidas.

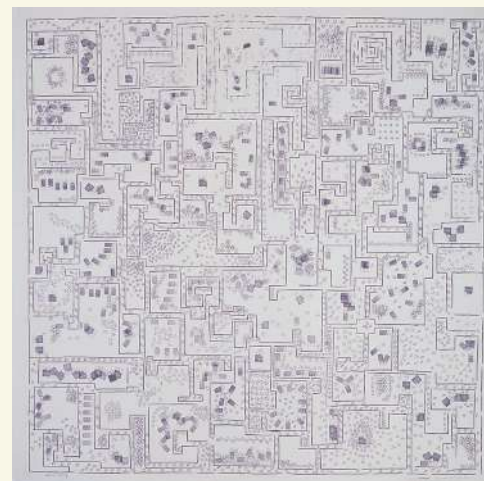
Además, tal como postula la autora, la/el docente será quien guíe la reflexión a través de preguntas que den lugar a que las/os niñas/os incorporen soluciones, recursos e ideas a partir de lo que observan; por ejemplo, mirar el fondo en varios retratos y preguntar: “¿El color es igual en todas partes? ¿Cuándo cambia?”. Esa es la intención de los interrogantes e intervenciones que se realizan en las actividades que orientan la apreciación de las producciones en las páginas WEB.

En esta oportunidad, se plantean intervenciones como: “¿Qué pueden apreciar al mirar la obra desde lejos? ¿Qué formas ven? Si se acercan a ella, ¿ven algo diferente?”.

A partir de las imágenes de la instalación surgen algunas preguntas que guían el momento de apreciación:



Las raíces del cielo, de Peter Callesen.



*Cidade, de León Ferrari (1980).
Técnica: heliogravado sobre papel*

“¿Qué les parece que hizo el artista? ¿Qué formas ven? ¿De qué material creen que está hecha la obra? ¿Cómo se imaginan que el artista fue armando el laberinto? ¿Lo habrá dibujado antes en papel, o lo habrá montado directamente en el lugar? ¿Piensan que se aprecia lo mismo recorriéndolo por dentro que visto desde arriba? ¿Qué cosas se pueden observar si voy caminando por el laberinto?”.

Como se evidencia en estos dos casos, los interrogantes planteados tienden a la indagación de los materiales intervinientes en las obras, las formas, lo que piensan que quiso hacer/expresar el artista; se fomenta la observación y las sensaciones que generan al apreciarlas. Según Berdichevsky, la imagen es una entidad compleja; por lo tanto, en ellas pueden leerse e interpretarse diversos elementos en simultáneo, como: los aspectos objetivos que hacen referencia a los componentes presentes en la imagen (forma, color, tamaño) y los subjetivos que se refieren a las emociones y sensaciones que no solo expresan al/a la autor/a, sino también al/a la espectador/a. Entonces, la apreciación desde el Nivel Inicial “permitirá a los niños ampliar su capacidad de percibir distintas imágenes, a la vez que, enriquecer las propias realizaciones (...). Por medio de las mismas se pretende que los alumnos desarrollen una mirada sensible y curiosa sobre el mundo” (DC, 2000: 244).

A su vez, en las páginas WEB se puede observar que el eje de la contextualización está presente. Se busca situar a la producción artística en una realidad y un entorno social determinado: quién es/fue su autor o autora, en qué momento histórico se hizo, en qué lugar, entre otros interrogantes que pueden surgir. Este punto es de vital importancia porque es el que nos permite entender a las obras como “hechos socio-culturales que surgen en determinadas condiciones que la posibilitaron” (DC, 2007: 8). Es relevante poder brindarles a las/os niñas/os situaciones que den lugar a una mirada contextualizada, ofrecerles la posibilidad de que aprecien el arte y que revistan para ellas/os de cierta significatividad.



Fotografía de la instalación que realizó el artista Michelangelo Pistoletto titulada El laberinto (2011).

Isabel y Alfredo Aquizilan realizaron esta instalación artística con cartón y madera titulada *Proyecto otro país*.

Contextualización: Isabel y Alfredo Aquizilan son una pareja que nació en Filipinas, un país de Asia que queda muy lejos de Argentina. A través de sus obras, ellos buscan expresar las sensaciones que surgen de las distintas situaciones que atraviesan en la vida. Hace años que trabajan con el significado de 'hogar'. ¿Qué es lo que nos hace sentir en casa? Así, viajan por el mundo buscando entender cómo las personas construyen una identidad, lo que les gusta hacer, comer, leer, mirar... En estas obras, utilizan materiales de la vida cotidiana que van recolectando en sus viajes; por ejemplo, la obra *Adress* fue realizada con las cajas que muchos emigrantes filipinos usan para transportar sus elementos personales cuando regresan a su país.



Al mismo tiempo, en la propuesta de enseñanza se invita a realizar producciones en los hogares o a la vuelta a clases presenciales en el espacio educativo. Podemos señalar que las/os niñas/os entran en contacto, desde temprana edad y de forma espontánea, con su propia capacidad de “hacer imágenes” (Spravkin, 2007) y de generar interpretaciones a partir de ellas que les brindan placer, admiración, sorpresa y curiosidad.

Este hacer, esta construcción les permite conocer el contexto que las/os enmarca, como sus propias posibilidades para producir, utilizando variados elementos que habilitan la opción de transformarlos y comunicar a otras/os los contenidos y significados que resultan de la interacción de sus singularidades con el mundo. En este sentido, en la secuencia se convida a los/las pequeños/as a explorar los papeles, intervenir las instalaciones y el espacio circundante en sus hogares, dibujar pegatinas para utilizar luego en sus obras, crear rayuelas diversas con tubos de cartón y armar rompecabezas del mismo juego tradicional para luego realizar un collage.

Como se ha comprobado, otro de los lenguajes presentes en la propuesta de enseñanza es el Juego⁶, reconocido como derecho de las infancias e inherente a las/os niñas/os en etapa de desarrollo. Es así que la rayuela cobra un gran protagonismo a lo largo del recorrido ofrecido. Se considera que este juego tradicional puede brindarles experiencias placenteras, además de que puede ser jugado tanto en las viviendas como en el Centro educativo.

En la experiencia también se reconoce otro lenguaje: el de la tecnología al ofrecer las actividades mediatizadas desde las páginas WEB. De modo que la planificación en formato virtual se percibe como otro de los desafíos; en el momento de diseño de la secuencia prima la idea de que la creación de un material hipermedial pueda ser utilizado para vehicular la propuesta. Surgen inquietudes en torno a la disponibilidad de las familias de las/os niñas/os de hacer uso de un dispositivo tecnológico. Además, se plantea que el recurso elegido tiene que ser de fácil acceso y utilizado tanto en el Centro educativo como en los hogares.

La concreción de la idea de crear páginas WEB lleva un tiempo de búsqueda e indagación para dar finalmente con el instrumento que sustentará la experiencia. Posteriormente, se avanza con el diseño y la materialización del contenido centrado en la dimensión estética, la selección de obras artísticas para apreciar, la elaboración de intervenciones docentes tendiente a la producción, la lectura de imágenes y su contextualización; al mismo tiempo, resulta fundamental que se conforme un espacio en el que esté presente el Juego y sea atractivo e intuitivo, permitiendo la exploración de la herramienta digital.

Las tecnologías digitales son “entendidas y analizadas desde una perspectiva cultural y relacional que evita reducirlas a meros instrumentos técnico-funcionales” (Maggio, Lion y Perosi, 2014: 106). Consideramos, entonces, que estas herramientas nos interpelan como sujetos y, al mismo tiempo, son parte de la transformación del contexto social y cultural y de procesos subjetivos colectivos y singulares.

6. Para ampliar el concepto sobre Juego dirigirse al capítulo 3 de esta publicación.

“Desde una perspectiva educativa, entendemos que las tecnologías se entran en las diversas formas del pensamiento disciplinar y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento” (2014: 106). Este enfoque busca enlazar las acciones docentes con el entorno –con fuerte presencia de las tecnologías digitales– y las formas diversas que puedan adquirir los procesos de enseñanza en relación con los modos de apropiación del conocimiento. A su vez, las autoras ofrecen una mirada didáctica al expresar que se hace imprescindible la “... inclusión genuina que reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo capta y emula en el diseño de la práctica de enseñanza” (2014: 108).

La propuesta orbita alrededor de la mediación de un material hipermedial y presenta un recorrido dinámico, versátil y de inclusión genuina de la tecnología. Las/os pequeñas/os, sus familias y profesores/as pueden explorar cada página WEB inmersos en mundos de papeles desde el enfoque de las Artes visuales. Las páginas diseñadas invitan a introducirse en el juego de la rayuela, en procesos de apreciación, contextualización y, además, proponen la producción desde el hacer plástico a través de videos realizados por las estudiantes.

A modo de cierre, se considera que un aspecto central de la propuesta es la presencia de una delgada línea entre la mediación digital de las actividades y la invitación a corporizar la experiencia, desde el juego y la producción de imágenes e intervención del espacio circundante, en el contexto más inmediato de los hogares de las/os niñas/os, como así también en las instalaciones que se puedan crear en el Centro educativo.

Si bien el marco teórico elaborado gira en torno a las Artes Visuales, los lenguajes intervinientes resultaron ser una experiencia desafiante y transformadora para las personas involucradas en este trayecto. La intención puesta en el diseño de actividades significativas que pudieran adaptarse al contexto complejo fue la premisa. En esta instancia final se reflexiona sobre la forma en que una experiencia adquiere matices y estilos de materialización impensados y puede habilitar vivencias que nos atraviesen y conmuevan desde algún lugar.

Finalmente, emerge la posibilidad de seguimiento del vínculo entre la enseñanza en la escuela y el hogar. Las familias poseen un lugar relevante en la construcción del conocimiento y el modo en que pueden acompañar y ser protagonistas de estos procesos. De esta manera, la propuesta adquiere formas que pueden llevar a la continuidad genuina entre la escuela y las familias. Esta experiencia puede ser un camino posible en la búsqueda de la articulación y los vínculos con la comunidad educativa.

Bibliografía citada

- Abad Molina, J. (2009). *Arte comunitario en la escuela infantil*. Revista Infancia, educar de 0 a 6 años. Madrid, España.
- ----- (2007). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y participación*. En Díaz Rodríguez, S. y Montemayor Ruiz, S. (coords.).
- Augustowsky, G. (2012). En el arte de la enseñanza. Ed. Paidós.
- ----- (2011). "Enseñar a mirar imágenes: serie respuestas". Cap. 3. *En imagen y enseñanza, educar la mirada*. Ed. Biblos.
- Andrade Rodríguez, B. (2009). *¿Educación artística en los primeros años?* Sección a cargo del Comité Argentino de la Organización. Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).
- Badiou, A. (2013). Las condiciones del arte contemporáneo. Recuperado de <https://docplayer.es/24856866-Las-condiciones-del-arte-contemporaneo.html>
- Berdichevsky, P. (2016). *Cuando los niños miran*. Ed. Camus.
- ----- (2009). *Primeras huellas*. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L.; y Violante, R. (2009). *¿Educación artística en los primeros años?* Informe final del Proyecto de Investigación. *La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual*. ISPEI Sara C. de Eccleston, INFD Instituto Nacional de Formación Docente.
- ----- (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Correch, M. (2018). En entrevista con A. Santander. Infobae. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/cultura-america/2018/03/13/milu-correch-la-muralista-argentina-reconocida-en-el-mundo-que-pone-en-la-mira-al-arte-urbano/>
- Dirección de Educación Inicial. (2004). *La plástica en la Educación Inicial* (Doc. N°3). Buenos Aires.
- Dirección General de Educación. (2007). *Lenguajes artísticos en el nivel inicial*. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Educación Artística. (2017). *Educación artística en el nivel inicial: educación visual, expresión corporal, teatro y música*.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. España: Paidós.
- GCBA (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños y niñas de 4 y 5 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CABA: Dirección de Educación Inicial
- Dirección de Educación Inicial. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños y niñas de 4 y 5 años*. Provincia de Buenos Aires.
- Maggio, M.; Lion, C; y Perosi, M. V. (2014). "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica". *En Polifonías revista de educación* Año. III N 5- pp 101-127.
- Spravkin, M. (2007). *Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción: algunas reflexiones sobre el concepto de 'libre expresión'*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

Referencias de imágenes de obras de arte por página WEB.

Uso con fines educativos exclusivo.

PÁGINA WEB ACTIVIDAD 1

- Del Rivero, Elena. (2006). "A mano". España.
- -----(2008). "Home Suite". EE.UU.
- Maruyama, Wendy. (2011) *Proyecto Etiquetas*. Instalación. EE.UU.
- Natrop, Chris (2016). "Máquina en la nube de facebook". EE.UU.
- ----- (2004). "Orbvilion rosa espacial". Cortado de papel (paper cutting).

PÁGINA WEB ACTIVIDAD 2

- Ferrari, León (1980). *Cidade*. Técnica: Heliogrado sobre papel. Colección Malba. Argentina.
- -----(1982). *Espiral*. Copia heliográfica sobre papel. Colección Malba. Argentina.
- Pistoletto, Michelangelo (2011). *El laberinto*. Instalación. Italia.
- Kusama, Yayoi (2002). *Obliteration room*. Instalación.

PÁGINA WEB ACTIVIDAD 3

- Aquilizan, Isabel y Alfredo (2011). *Barco ciudad de cartón*. Instalación.
- ----- (2000/2020). *Proyecto otro país*. Instalación.
- Zimoun (2000/2020). *Máquinas nostálgicas*. Instalación sonora.
- ----- (2019). *Máquinas nostálgicas*. Instalación sonora.
- Callesen, Peter (2011). *La casa de pensamientos*. Instalación. Noruega.
- ----- (2009). *Las raíces del cielo*. Trabajo en papel (papercuts).

PÁGINA WEB ACTIVIDAD 4

- Brodskaya, Yulia (2016). *Topaz*. Retrato con papel doblado (paper quilling).
- ----- (2000/2020). *Tropical fish* (Pez tropical). Papel doblado (paper quilling).
- Gökcebag Sakir (2010). *Trans-Layers*. Serie de instalaciones en papel.
- Minujín, Marta Inés (2009). *Rayuelarte*. Instalación. Argentina.
- Mora Elsa (2000/2020). *Obras en papel*. Collage tridimensional.

Este capítulo fue elaborado por estudiantes y docentes del profesorado y especialistas con fines exclusivamente educativos, como parte de la documentación y reflexión sobre las prácticas realizadas en el Taller 5 durante la pandemia.

Las imágenes utilizadas en este material fueron obtenidas en ese contexto, cuando muchas obras en internet estaban disponibles para toda la comunidad con acceso abierto, facilitando así la creación y el intercambio de recursos educativos. Se respetan los derechos de autor y se reconoce la importancia de la propiedad intelectual; este libro no tiene fines comerciales y busca contribuir al aprendizaje colectivo.

5.2-EXPERIENCIAS | ARTES VISUALES

Prohibido no cambiar.

Una propuesta de instalaciones artísticas que invita a la exploración con luces y sombras.

Autoras: Florencia Gutiérrez, Camila Lascano, Lourdes Manrique, María Julia Manzini y Ana Paula Vázquez.

Profesora: Victoria Ruscelli

Asesora: María Laura Ibargoyen



En este apartado se comparte una de las experiencias centrada en las Artes Visuales, realizada durante el primer cuatrimestre de 2022, luego de lo acontecido en el aislamiento social preventivo y obligatorio que desencadenó el COVID-19.

Respecto a la modalidad en la que se desarrollan las prácticas docentes, las actividades se realizan dentro de las pautas establecidas por protocolo y los cuidados necesarios en un contexto de post-pandemia.

La propuesta de Artes visuales “Prohibido no cambiar” se diseña para un grupo de niñas/os de sala de 3 años que asiste a una escuela pública del barrio de Villa Real, el Jardín de Infantes Común Número 1 del Distrito Escolar 17, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; establecimiento que abrió cordialmente sus puertas para trabajar de forma conjunta.

La planificación se desarrolla durante fines de mayo y comienzos de junio. Es importante aclarar que, gran parte de los/as pequeños/as no había asistido a sala de 2 años debido a las condiciones ya mencionadas generadas por el COVID-19. El periodo de revinculación del grupo finalizó un mes antes de la presentación de esta secuencia, siendo para muchos de ellos/as el primer acercamiento a las Artes Visuales en el Jardín de Infantes.

Se inicia el recorrido bibliográfico del Taller 5 con una primera parte que hace alusión al derecho a la Educación Inicial. Se busca, así, fundamentar la importancia del rol docente como mediador cultural que abre puertas a nuevos mundos, posibilidades y caminos por transitar, ofreciendo actividades potentes, planificadas de manera contextualizada con el objetivo de que estos derechos se garanticen para las infancias.

Se continúa con una búsqueda exhaustiva de bibliografía en relación con las Artes Visuales, estudiando la importancia de enseñar lenguajes artístico-expresivos en el Nivel Inicial y, particularmente, el Arte Contemporáneo.

Las estudiantes realizan una indagación sobre el lenguaje que las convoca. El armado del marco teórico brinda, a las futuras maestras, la posibilidad de conocer en profundidad ciertos saberes y, desde ese conocimiento, crear una propuesta con sentido pedagógico. Es una oportunidad para reflexionar sobre el valor de estudiar algunos contenidos a la hora de preparar actividades y desarrollarlas.

Mientras se realiza la búsqueda, se organiza el acercamiento a la institución escolar para conocer a las integrantes de la conducción de la escuela, a la maestra y al grupo

de niños/as con quienes se abordará la propuesta. Las alumnas realizan observaciones en la sala para conocerlos/as mejor y tomar decisiones a la hora de armar la planificación. En el amasado entre teoría y práctica se da forma a una secuencia didáctica compuesta por cuatro actividades en las que el tema son las instalaciones artísticas.

Para introducirnos en esta propuesta, resulta pertinente mencionar a Abad Molina, Aguirre Arriaga y Helena (2020), quienes expresa que las instalaciones en contextos escolares son espacios que posibilitan la construcción de significados. A su vez, el autor recalca la importancia del acompañamiento y la contención por parte de los adultos en estas propuestas, denominando a las instalaciones espacios de acción-transformación en donde el/la mediador/a dota de sentidos y significados las acciones de los/as niños/as, colaborando de esta manera con su desarrollo creativo.

La secuencia lleva el título de “Prohibido no cambiar”, retomando la idea de acción-transformación que impulsa al cambio en la experiencia. No es estática debido a que el espacio está en constante transformación. Se invita al grupo de niños/as a apreciar y accionar sobre lo presentado para reconvertirlo, siendo protagonistas de una obra en movimiento.

Para esta propuesta sobre instalaciones se abordan los siguientes contenidos:

Contenidos

- Apreciación y exploración de las luces y sombras.
- Diseño, planificación y construcción de un ambiente estético: instalaciones.
- Exploración e intervención dentro de las instalaciones.
- Iniciación en la comprensión de un rol activo en las decisiones estéticas.

Esta secuencia, entonces, se piensa desde el Arte Contemporáneo. Badiou (2013) expone que este arte viene a replantear el carácter eterno de las obras y se somete a dos normas; por un lado, la posibilidad de repetición que poseen, desarmando de este modo la noción antigua de obra única y, por el otro, la resignificación de la figura del artista, modificando la idea de *genio* porque se postula que todos/as podemos hacer arte. En este sentido, el Arte Contemporáneo deja de lado la idea de obra permanente para dar lugar a una obra momentánea. “Así pues, podríamos decir que una



ambición de lo contemporáneo es crear 'arte viviente', en sentido estricto, es decir, reemplazar la inmovilidad de la obra por el movimiento de la vida" (Badiou, 2013: 13). Desde esta perspectiva, se organizan las cuatro actividades de la propuesta "Prohibido no cambiar".

El rol docente, como explica Altimir (2010), citado en Civarolo y Andrada, busca ser como el de un "director de cine", concibiendo a los maestros como transformistas "(...) que en algunos momentos sean directores y en otros escenógrafos, que sean los apuntadores, sugeridores (...), que sea incluso el público que mira, que tal vez aplaude, que tal vez se limita a observar, quizás sin decir nada, emocionado..." (Civarolo y Andrada, 2011: 5). Es así que en la secuencia se destaca la importancia de la intervención docente en diferentes momentos: al comienzo, para preparar el espacio de la instalación y dar la consigna; en el desarrollo, mientras la maestra es una observadora activa sugiriendo acciones, abriendo puertas, inspirando desde la acción, los silencios, la palabra y, en el cierre, cuando la docente propone al grupo mirar cómo cambió el espacio a raíz de la intervención que se realizó y retomar algo de lo sucedido en el tránsito por la propuesta. Siguiendo a Abad Molina, Aguirre Arriaga y Helena (2020), el maestro es entonces un "facilitador de la experiencia".

Las actividades son presentadas en una secuencia didáctica que consta de una serie de cuatro propuestas que poseen un hilo conductor guiado por los contenidos. Los saberes invitan a la apreciación y exploración de las luces y sombras dentro de un ambiente estético: las instalaciones.

A través de ellas se asume el compromiso de alentar las producciones creativas para animar a los/as niños/as a seguir explorando, probando y creando en el espacio. Se busca favorecer la exploración visual enriqueciendo la construcción de una mirada que permita ampliar la gama de sus posibilidades para nutrir su imaginación, ofreciendo actividades variadas que permitan la elección de diferentes opciones de materiales, soportes y herramientas.

De este modo, se intenta fomentar la autonomía para que los/as pequeños/as puedan elegir libremente materiales que les interesen, transformando la instalación. Por consiguiente, la invitación incluye combinar nuevos usos de los distintos elementos propuestos en las actividades y disfrutar de los desafíos que presentan, apropiándose del espacio que habitan.

Además de los propósitos, se formulan objetivos para la secuencia didáctica.

Objetivos: que los/as niños/as avancen en sus posibilidades de...

- Disfrutar de iniciarse en el proceso de expresión y producción creativa dentro de las instalaciones
- Poder apreciar, explorar y crear a través de la proyección de diversas sombras.
- Elegir libremente materiales y soportes que les interesen
- Probar, experimentar y combinar nuevos usos de los distintos materiales propuestos en las actividades y disfrutar de los desafíos que presentan
- Apropiarse del espacio que habitan al transitar por las instalaciones
- Conversar e intercambiar acerca de lo que perciben, a través del lenguaje visual, al transitar las propuestas de apreciación y exploración con luces y sombras

A continuación, se expone un breve relato de cada actividad y su intención pedagógica.

→ **La primera propuesta de la secuencia se titula “Vamos por partes”.**

Esta actividad se presenta como punto de partida para introducir el contenido. La intención es que los/as niños/as puedan ser espectadores, apreciando las luces y sombras compartidas en el cuento que se especifica a continuación. Para este fin, se acondiciona el lugar de manera que quede un gran espacio libre despojado de todo tipo de elementos y se presenta una tela blanca a modo de pantalla con un proyector que brinda la luz para realizar las sombras. En la sala se deja la luz tenue y se pone música instrumental. Se genera un clima propicio para la lectura del cuento “Las tres partes”, de Leñero y Kozminski. La historia es leída por una de las estudiantes mientras otras la representan. Gracias a la luz de un proyector se observan las sombras de los cuerpos y diferentes figuras que se suman a la narración de la historia. Las practicantes personifican el relato, buscan que el grupo aprecie la obra presentada. Una vez finalizada la lectura, se entrega a los/as pequeños/as una caja que contiene figuras geométricas sobre las tres partes de la historia hechas con cartón y celofán para que puedan explorar las luces y las sombras. En pequeños grupos, los niños y las niñas pasan detrás de la gran tela para probar posibilidades con el material. Algunos/as hacen sombras mientras otros/as se vuelven espectadores, apreciando lo realizado por sus compañeros/as. Durante este proceso de exploración, las estudiantes intervienen socializando las acciones del grupo, invitando a mirar y/o hacer.

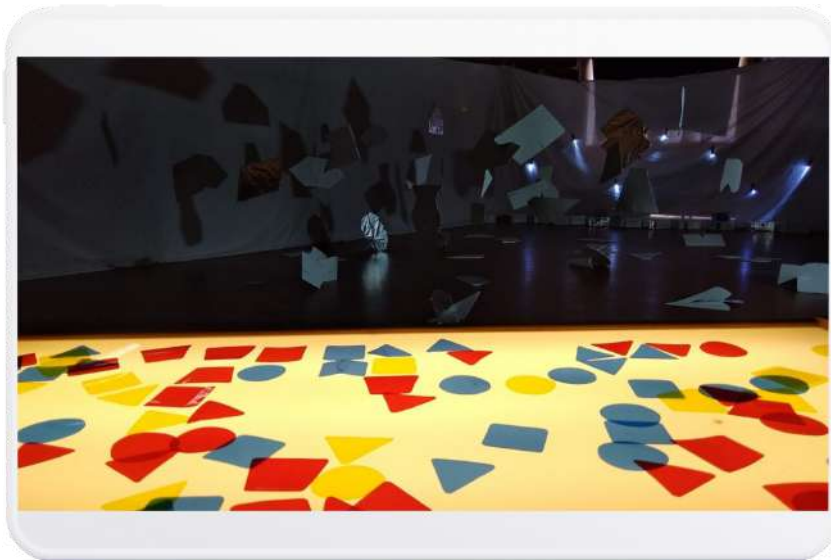
Se elige esta actividad para introducir el tema, brindando un momento de apreciación y otro de acción con el material.



→ **La segunda actividad de la secuencia se titula “Construyendo con sombras”.**

Para esta propuesta se prepara el espacio ofreciendo una instalación artística. La sala se viste con distintas figuras geométricas colgantes de cartón; algunas, de color blanco y, otras, forradas en papel aluminio. Poseen diferentes formas, tamaños; pueden ser encastradas y están a la altura de los/as niños/as para hacer accesible su manipulación. Las figuras se iluminan con un proyector para que se logre generar diversas sombras proyectadas en una tela blanca. Algunas de ellas se presentan encastradas con la finalidad de invitar al grupo a modificarlas. En el piso, también se colocan figuras sueltas o encastradas. Vale aclarar que la cantidad de figuras es suficiente para invitar a la acción. Además, en diversos sectores de la instalación, se arman hileras de formas forradas en papel aluminio con el fin de generar un efecto lumínico. Por otro lado, se presentan dos mesas luminosas para que incorporen las figuras entregadas en la actividad 1.





Durante el desarrollo de la actividad se brinda un momento para retomar la experiencia anterior. Se presentan breves interrogantes para recobrar lo transitado: “¿recuerdan que el otro día probamos hacer sombras.? Hoy trajimos nuevos elementos para que puedan probar diferentes posibilidades. Además, todo lo que está en la sala pueden tocarlo, cambiarlo, moverlo; ¿se animan?”. De esta manera, se invita al grupo a probar diferentes acciones con las formas y sus sombras, a que recorran el espacio, explorando y jugando en él. Las practicantes observan activamente el proceso, sumando palabras a las transformaciones que realizan los/as niños/as y socializándolas. En el análisis posterior se pueden leer algunos ejemplos de las intervenciones basadas en las acciones que realizaron los/as pequeños/as durante la actividad.

Al finalizar la propuesta, se los/as convoca para observar cómo quedó el espacio que estuvieron transformando y se les consulta si cambió algo. Se propone mirar nuevamente el escenario y se les dice que próximamente llevarán nuevos materiales para probar hacer sombras y seguir reconvirtiendo la sala.



→ **La tercera actividad de la secuencia se titula, “Laberintos con sombras”.**

En esta oportunidad, también a modo de instalación artística, en la sala se realiza la construcción de un laberinto que posee paredes de telas y otras de cajas apiladas de color blanco, donde cada camino conduce a propuestas diferentes: proyector (con luz), tubos de cartón y cajas en pequeña escala. Por otro lado, se presentan proyecciones de luces para que el grupo pueda ser partícipe activo de la luz y la sombra. Es importante agregar que, si bien se brinda un recorrido



posible, el laberinto ofrece la posibilidad de ser modificado por los/as niños/as, dándoles la oportunidad de rearmarlo según las decisiones que tomen y hacer luces y sombras con diferentes objetos y con su propio cuerpo.

La propuesta invita a que cada uno/a transite el laberinto de manera libre y, a su vez, recorra los distintos espacios que se presentan al final de cada camino. Con este objetivo, previamente al ingreso a la sala, las practicantes le cuentan al grupo que prepararon una nueva instalación que es un laberinto de cajas. Se les explica que todo lo que está en la sala pueden tocarlo, moverlo, cambiarlo de lugar y transformarlo en lo que quieran. Algunas partes del laberinto invitan a probar posibilidades con la luz y la sombra; también se habilita la opción de construir algo nuevo con las cajas que forman parte del espacio.

Durante el desarrollo de la actividad, las estudiantes participan activamente acompañando la exploración de los/as niños/as desde un lugar respetuoso y propositivo. Invitan a hacer sombras, observan lo que ellos/as hacen y se introducen en su exploración y juego, retomando las construcciones presentes y proponiendo otras. Las intervenciones docentes buscan guiar el recorrido desde la observación activa, la socialización y el convite a otras posibles acciones, tomando en cuenta el carácter lúdico de la experiencia. En el análisis posterior se encuentran ejemplos de las intervenciones.

Para cerrar la actividad, se los/as invita a observar cómo mutó el espacio después de su acción y transformación. En el caso de esta propuesta, las cajas se convirtieron en un tren, un horno para cocinar. Las practicantes acompañaron las creaciones que fueron surgiendo, a través de preguntas y, sobre todo, de acciones conjuntas, generando formas de exploración y juego compartidos.

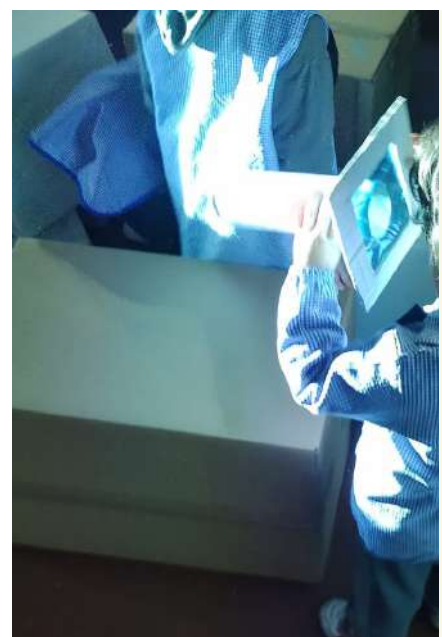


→ **La cuarta actividad se denomina “Laberinto con sombras y colores”.**

Se invita al grupo a la sala. Se retoman las acciones de los/as niños/as en la actividad anterior, recordando cómo modificaron la instalación con las construcciones realizadas. Se abren preguntas, como: “¿Cómo les gustaría transformar el espacio laberinto hoy? ¿En qué se podrá convertir?”. Se entregan marcos de papel celofán a cada uno/a y se les propone recorrer el laberinto con este nuevo material para hacer sombras y modificar todo lo presentado como gusten, pudiendo reconstruir el escenario armado con las cajas.

Para esta última propuesta, se repite la instalación construida anteriormente, realizando modificaciones en los sectores del laberinto en el que se agregan cajas con orificios para explorar la luz y la sombra y cuadrados de papel celofán que permiten reflejar sombras de colores en el espacio. Atendiendo a las construcciones que se originaron en la tercera actividad, se suman cajas en pequeña escala que permiten otras formas de construcción con el material; decisión que repercute en la transformación de la sala. Cabe destacar la importancia que tiene la repetición de las actividades para que los/as pequeños/as puedan probar diferentes posibilidades de habitar el espacio, ganando seguridad y despliegue en sus acciones. Citamos a Patricia Berdichevsky (2000): “Sin repetición, no hay apropiación”.

Si bien hay un recorrido posible desde el armado del escenario, el laberinto busca que los/as niños/as lo reinventen según sus propias decisiones.



En esta ocasión, la intervención docente se centra en realizar acciones en conjunto con el grupo (cambiar la disposición espacial, descubrir diferentes formas de hacer sombras junto con algunos/as niños/as, retomar las construcciones de la actividad 3 y proponer nuevas u observar las que ellos/as sugieren). Se verbalizan distintas situaciones que surgen, abriendo las puertas al mundo lúdico desde el hacer compartido.



En el cierre de la propuesta se observa cómo quedó el espacio, comentando algunas de las acciones realizadas por los/as pequeños/as; por ejemplo: "Hicieron un tren. El laberinto se transformó en un tren de cajas; ¿alguno quiere compartir a qué jugaron? Yo vi que hacían sombras de colores. ¿Alguno se perdió en el laberinto? ¿Se transformó en otra cosa diferente?".

A continuación, se abordan algunas categorías de análisis y reflexiones sobre la secuencia, compartiendo breves relatos de la puesta en marcha de las actividades.



Amasar teoría y práctica

*El arte y el hombre son indisociables. No hay arte
sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte.
Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible.
Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que
nos rodea, una especie de respiración del alma,
bastante parecida a la física, sin la que no puede
pasar nuestro cuerpo.*

René Huyghe.

En la instancia posterior al desarrollo de la secuencia se realiza el análisis de su implementación. Durante las actividades, las estudiantes organizan registros escritos, fotográficos, audiovisuales de las cuatro propuestas desarrolladas y, con esos elementos, analizan la experiencia en busca de observar las prácticas, tomando la teoría como basamento para retroalimentar lo transitado; es decir, reflexionar sobre el hacer, logrando mirar con otros ojos lo sucedido para evaluar tanto los aciertos como las dificultades y desafíos.

Como se explicita, la reflexión es uno de los ejes centrales de Taller 5 y, para poder ejercerla en profundidad, es necesario salir de los pilotos automáticos que suelen responder a la propia biografía escolar. Para ello, es esencial el ejercicio de apropiación de los marcos teóricos elaborados.

En el análisis se espera que las alumnas logren sistematizar la teoría, haciéndola propia a la hora de revisar sus acciones y decisiones dentro de cada implementación, logrando desplegar la reflexión como herramienta fundamental para el desarrollo de su rol como maestras.

Para realizar el análisis de esta secuencia se comienza por volver a la definición de **las instalaciones** y lo abordado en el marco teórico sobre Arte Contemporáneo.

Como se ha mencionado, las instalaciones son espacios donde el artista utiliza el medio y diferentes objetos para la construcción del escenario y, el espectador, en conjunto con el espacio, es protagonista porque observa, transita la superficie propuesta y se involucra convirtiéndose en co-productor de la obra. Al tratarse de una actividad en la sala, esos co-productores son los/as niños/as que, como protagonistas activos, accionan y transforman el espacio desde la exploración y el juego. El espectador, que ahora también es parte de la obra, se revaloriza porque se le otorga de esta manera un lugar activo: "Quien antes solo miraba, ahora se convierte en co-creador de la obra" (Balo e Ibargoyen, 2016: 43).

En las propuestas ofrecidas se observa que los/as niños/as asumen un rol activo al recorrer el espacio, generando cambios significativos a través de la acción lúdica. Este es uno de los ejemplos registrados: "Un niño toma una caja, la levanta y dice: 'Esto es un horno'. Otro lo mira y afirma: 'Se convirtió en horno'. Otro niño se ríe y comienza a apilar las cajas más pequeñas sobre las más grandes que están en el medio de la sala y al mismo tiempo las golpea: '¡Listo! Lo hicimos' (haciendo alusión a una gran torre). Su compañero se levanta y ambos festejan y se ríen".

Aquí se puede leer cómo los/as pequeños/as, a través del juego, transforman lo presentado en algo diferente: el laberinto es ahora "un horno para cocinar o una torre". Teniendo en cuenta lo expresado se observa que, durante el desarrollo de las actividades, el juego tiene presencia, siendo protagonista en las acciones realizadas por el grupo. Su preeminencia es posible gracias a que en las instalaciones "(...) se presenta un escenario propicio y valioso en donde la configuración de los objetos y del espacio hace emerger el juego simbólico, propiciando experiencias que estimulan el desarrollo de aprendizajes significativos" (Mucci, Lapolla y Arce, 2020: 90).

En otro ejemplo del siguiente fragmento de observación también se presenta el juego: "Un niño se acerca con una caja que va arrastrando por el piso hacia donde está sentada la docente; ella le dice: '¿Me corro?'. Y él contesta: 'No, no; quedate. ¡Es un tren!'. La docente: 'Aaah... ¿Me subo?'. (Sumándose al tren mediante la acción). El niño sigue avanzando arrastrando la caja y dice: '¡Vino el tren!', invitando a otros/as a subir". Aquí se lee que la practicante retoma desde el juego la acción del pequeño, retroalimentándola. Transformar el espacio es reconvertir eso que era otra cosa; en este ejemplo, el laberinto se disolvió para que aparezca un tren y fueron los/as niños/as quienes lo propusieron, siendo acompañados/as por la maestra desde la observación y la palabra. Para lograrlo, parafraseando a Hoyuelos (2007), es necesario escuchar con todos los sentidos, dando tiempo y espacio a las voces de las infancias.

Por lo antes expresado y lo observado en los ejemplos, la decisión de implementar propuestas de instalaciones artísticas presenta la oportunidad de dar lugar a la espontaneidad de cada uno/a en las actividades, enriqueciendo las experiencias y vivencias que ellos/as traen en cuanto al arte, el juego y la exploración.

El rol del/de la docente y la forma de intervención es fundamental a la hora de dar escucha, voz y tiempo a cada niño/a, respetando las acciones que realizan, entendiendo que sus exploraciones son diversas y únicas. De acuerdo al Marco General del Diseño Curricular "Cuando se registran las observaciones, el docente mira

y tiene en cuenta en principio lo que el niño hace, que es distinto de considerar aquello que se supone que el niño debería realizar”(2000: 147). Esta actitud es esencial para no obstaculizar la experiencia del grupo y garantizar la autenticidad de las acciones de los/as pequeños/as.

Desde el rol docente se planifican, desarrollan y re-piensen las actividades. Para lograrlo, es necesario analizar constantemente las acciones y el posicionamiento dentro de la sala. Al finalizar cada implementación y en el ejercicio de reflexionar sobre el rol, se analizan diferentes vertientes; por ejemplo, las intervenciones docentes en la actividad n°2: “Practicante: ¿Qué les parece si armamos una torre bien bien alta? (Realizando la acción). Vamos a ver si podemos llegar al cielo”. Aquí se lee cómo la estudiante invita a jugar, jugando. Esta manera es fundamental para acompañar el ingreso del grupo al campo lúdico. Si bien algunos/as niños/as crean escenas por propia iniciativa, muchos/as otros/as necesitan del andamiaje docente para transformar la instalación. En esta observación, las alumnas comprenden que, más allá de la palabra, se necesita la acción mediadora para potenciar la invitación al formato de juego. Esta es una de las reflexiones centrales que involucra a las estudiantes al repensar la importancia de intervenir y la flexibilidad de la planificación a la hora de hacerlo. Algunas preguntas que surgen a partir de este razonamiento son: “¿Qué mediaciones realizar para acompañar los procesos sin interrumpir el juego? ¿Cómo permitir la espontaneidad y a la vez intervenir?”.

Otra categoría que surge del análisis es el **valor de las experiencias estéticas**. A través de diferentes momentos registrados en videos y textos escritos se observa que las actividades desarrolladas impactan en la subjetividad de quienes atraviesan el espacio. Se toma nota de algunos ejemplos: “Los/as niños/as entran a la sala preparada con el laberinto y se produce un silencio: uno exclama ‘¡Wow!’ mientras mira el entorno; otro se acerca a la mesa con los tubos, toma uno y pregunta: ‘¿Qué preparó acá?’”.

Durante la actividad n°4 se anota: “La maestra de la sala con gran emoción en los ojos se acerca a la profesora del taller, diciendo cuánto la conmueve la preparación del espacio y lo que está sucediendo con el grupo”.

Esta magia y emoción compartida están vinculadas con las experiencias estéticas que conmueven y, como sostienen Soto y Violante (2016), favorecen la apertura de la percepción del/de la niño/a a la experiencia sensible, atravesado/a por el juego y la apropiación del espacio. En este sentido, y siguiendo a las autoras mencionadas, se

debe tener en cuenta que las vivencias estéticas sensibles no se dan por la simple exposición a ellas, sino que se requiere de un escenario donde se conjuguen el juego, la atención y la interrelación emocional entre el/la pequeño/a, el/la adulto/a y un elemento externo que logre emocionar a ambos. Se podría decir, entonces, que la intención pedagógica puesta en escena en cada propuesta y cuán conmovidas y convencidas estén las practicantes al organizar cada actividad, propicia la transmisión de ese sentir a quienes habitan el espacio. Soto y Violante explican que cuando en las salas presentamos propuestas en torno a las experiencias artísticas, se espera que haya una conexión emotiva, sensible con lo que el/la niño/a percibe, lo que se observa, explora, produce y crea.

Por este motivo, es primordial el rol del/de la docente para crear el espacio, acompañar la propuesta, intervenir desde la disponibilidad corporal y la palabra amorosa, garantizando así el derecho de ellos/as a tener experiencias de Artes Visuales que les permitan conocer universos para luego elegir nuevas formas y mundos posibles.

Para finalizar este breve análisis es necesario mencionar el **carácter flexible que cobra la planificación durante la tarea**. Posteriormente a cada actividad, las estudiantes se juntan con sus profesoras para reflexionar sobre lo ocurrido y revisar lo devenido con ojos de la experiencia.

Ruth Harf (1996) sostiene que todo aprendizaje es progresivo y que se necesita reiterar las acciones para aproximarse a la resolución de un problema. De esta reflexión emana la importancia de repetir las actividades.

Las decisiones tomadas en el camino, son producto de la resignificación y la revisión grupal, lo que implica transformar algunos materiales, repensar las intervenciones y comprender que la planificación es una herramienta que, así como las instalaciones, se transforma constantemente.

A continuación, pueden apreciarse algunas imágenes que ilustran el relato:



Por último, resulta necesario destacar el valor del trabajo colectivo. Como se explicita en varias oportunidades, una de las tareas fundamentales del Taller 5 es aprender a trabajar con otros/as. En la creación de la propuesta, el carácter grupal cobra un rol fundante a la hora de indagar sobre el tema y elaborar el marco teórico, pensar, idear y organizar la secuencia didáctica, armar los materiales para desarrollarla y reflexionar sobre el propio hacer y de todos/as.

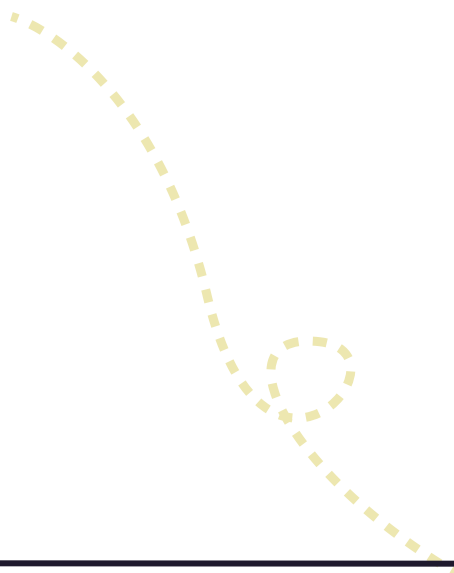


La idea de planificar y proyectar conjuntamente ofrece una experiencia que permite aprender del intercambio con los/as demás; es una forma de fortalecer la incorporación de la tarea colaborativa que el día de mañana podrá desarrollarse en una institución, entendiendo la importancia de formar equipos de trabajo en la comunidad educativa.

El ejercicio de escuchar a otro/a, entender su mirada, su postura y sus diferentes puntos de vista, colabora para que la práctica docente sea aún más reflexiva. Es un desafío, aceptando que se requiere de una escucha respetuosa, comunicación clara, acuerdos, organización de tiempos y tareas.

Es imprescindible propiciar un clima ameno de trabajo, estableciendo dinámicas que respeten las individualidades dentro del colectivo.

Armar un equipo de trabajo es necesario para llevar adelante la tarea educativa. Por esta razón, la instancia de Taller 5 fomenta la solidaridad entre pares, la escucha activa durante la labor, la apertura para el cambio y la flexibilidad ante lo que suceda.



Bibliografía

- Abad Molina, J.; Aguirre Arriaga, I. y Helena, A. (2020). *El arte en la trama de la escuela infantil: Experiencias y reflexiones* (capítulo 2, pp. 39-49). Buenos Aires: Noveduc.
- Badiou, A. (2013). "Las condiciones del arte contemporáneo". *Esfera Pública*. <https://esferapublica.org/nfblog/las-condiciones-del-arte-contemporaneo/>
- Balo, J. e Ibargoyen, M. (2016). *Arte contemporáneo: En los primeros años escolares* (P. Calvet, Coord.; 1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hola Chicos.
- Berdichevsky, P. (2000). "Mirar, ver, descubrir, disfrutar" en *Primeras huellas* (pp. 57-122). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Civarolo y Andrada (2011). *Primeros pasos en la documentación pedagógica: Cómo hacer visible la cultura de la infancia*. Buenos Aires: Hola Chicos.
- GCBA (2019). *Diseño curricular para la educación inicial: Niñas y niños de 4 y 5 años*. CABA: Ministerio de Educación.
- GCBA (2000). *Marco general para la educación inicial*. CABA: Ministerio de Educación.
- Harf, R. (1996). *Nivel inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Huyghe, R. (1965). *El arte y el hombre*. Barcelona: Planeta.
- Hoyuelos, A. (2007). *Aula de infantil*. Revista Aula de Infantil, 39. <https://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>
- Loyola, C. (2020). "Aportes del campo del arte para reinventar lo cotidiano en la educación infantil" en *Arte en la trama de la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (Cap. 1)
- Mateo, J. M. (2005). *Las tres partes* (M. Leñero, Trad.; E. L. Kozminski, Ilus.). Castillo. https://boscdesomnis.wordpress.com/wpcontent/uploads/2016/03/las_3_partes.pdf
- Mucci, M.; Lapolla, P. y de los Ángeles Arce, M. (2020). "La instalación" (Cap. 1) en *Experiencias artísticas con instalaciones: Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soto, C. y Violante, R. (2011). *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. En *Foro para la educación inicial: Encuentro regional sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Argentina.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años: Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

5.3-EXPERIENCIAS | LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVO

Atravesarte.

Una propuesta interdisciplinaria de instalaciones en donde se invita a transformar estéticamente el espacio existente desde las Artes Visuales y la Expresión Corporal

Autoras: Iara Eidelstein, Laura Gárgano, Catherine Richelet y Alexia Sottosanto

Profesora: Cecilia Román

Asesoras: Florencia Chidichimo y Marina Román



En el presente trabajo se presenta una experiencia de Taller 5 realizada durante el primer cuatrimestre del año 2022 en la Escuela Infantil N° 8 del Distrito Escolar 15 .

Las propuestas didáctico-pedagógicas que se desarrollan en este artículo son producto de la participación conjunta con la institución co-formadora. Se toma como base el proyecto de la escuela "La resignificación del espacio". Desde este punto de partida, las estudiantes, en acuerdo con la docente de la sala y sus profesoras, deciden realizar una propuesta de instalaciones artísticas que se inspira en la obra de Luis Felipe "Yuyo" Noé y de los Lenguajes Artístico-Expresivos Artes Visuales y Expresión Corporal. Los contenidos centrales se refieren a las líneas, los colores y el concepto de "caos" que propone el autor.

El Taller 5 posee diferentes etapas en su trayecto formativo. En este texto, primeramente se destaca el momento de la planificación y el desarrollo de la propuesta denominada "Atravesarte" y luego se despliega un análisis reflexivo sobre lo acontecido durante el camino de aprendizaje.

Para el diseño de la planificación, las alumnas realizan una indagación sobre dos Lenguajes Artístico-Expresivos: Artes Visuales y Expresión Corporal.

El armado se complementa con las observaciones realizadas en una sala de 5 años en la que se aborda el Arte. A partir de estos registros, las estudiantes conocen un poco más sobre el grupo y sus saberes previos en torno a las experiencias con los Lenguajes Artístico-Expresivos mencionados. De esta manera, atestiguan que los/as niños/as de la sala conocen algunos materiales, herramientas y técnicas sobre las Artes Visuales y las posibilidades y limitaciones que ofrecen. A su vez, respecto a la Expresión Corporal se registra que este tipo de propuestas no tiene tanta presencia en la sala. Se concluye que ofrecer un recorrido que presente ambos lenguajes puede ser enriquecedor porque sumará al grupo experiencias de movimiento combinadas con las Artes Visuales, buscando que se sumerjan en la experiencia artística, estética, creando y resignificando el espacio de la sala y del jardín.

A continuación, se presenta un cuadro con los contenidos elegidos para esta propuesta.

CONTENIDOS		
Generales	Expresión Corporal	Artes Visuales
Conocimiento de manifestaciones culturales artísticas; las obras de Felipe Noé: <i>Estática velocidad</i> (2009), <i>Estructura para un paisaje</i> (1982), <i>Cosas verás</i> (2015), <i>Entreveros</i> (2017), <i>Mirada prospectiva</i> (2017), <i>La naturaleza y los mitos</i> (1975), <i>Ataque a la ciudad</i> (2017) y <i>Entre los tiempos</i> (2022). Desarrollo de procesos de significación.	Exploración del espacio físico: a través del movimiento a partir de la imagen "línea". Diseños y trayectorias: exploración de diversos movimientos en el espacio. Velocidad: manejo de distintas velocidades y sus posibilidades expresivas.	Exploración del espacio físico: a través de la línea y el color. Apreciación de la propia producción y de aquellas producidas por los/as demás compañeros/as. Intervención del espacio circundante a partir de decisiones estéticas: combinación de objetos, materiales y recursos disponibles.

A partir de estas decisiones se postulan los siguientes objetivos:

OBJETIVOS
Que los/as niños/as puedan avanzar en sus posibilidades de... • resignificar el espacio físico a partir del registro de la propia producción y creación estética • expresar y comunicar ideas y sentimientos a partir de la exploración visual y corporal propia y singular • explorar nuevos modos de crear a partir del movimiento, las líneas y los colores • valorar sus propias expresiones y producciones y las de los/as demás, recuperando las diferentes formas de hacer de cada uno/a • conocer el patrimonio cultural; principalmente, parte de la obra de Luis Felipe Noé

Una vez definida la intención pedagógica del trayecto se desarrollan las cuatro propuestas que se describen a partir de ahora.

La primera se denomina “Conocemos y exploramos las obras artísticas de Felipe Noé”. En la actividad se involucra la apreciación y contextualización de imágenes del artista y el movimiento que realizan las/os niñas/os desde la Expresión Corporal al observar las imágenes.

En un inicio se divide a la sala en espectadora/es y exploradora/es. El pequeño grupo observa a sus compañeras/os y se les anticipa que van a cambiar de roles más adelante.

Luego, se proyectan en la pared unas imágenes de obras artísticas y se les propone “... que las miren y elijan una línea o color que les guste y que la sigan con la mano”. Se socializan las exploraciones para imitarlas y también se invita a seguir las líneas con otras partes del cuerpo: “¿Y si probamos con el codo, con el brazo, con la cabeza, con los pies, con un hombro...?”.

Posteriormente se realiza un intercambio a partir de las siguientes preguntas: “¿Qué sintieron?, ¿qué les pareció?, ¿qué colores había?, ¿pudieron ver líneas?, ¿cómo las siguieron con sus cuerpos?, ¿con qué parte del cuerpo?”. A su vez, se retoman observaciones de las/os niñas/os para acompañar y nutrir la socialización.

Finalmente, se realiza la contextualización del artista y se cuenta:

“A Luis Felipe Noé le gusta que le digan “Yuyo” porque así lo llamaban sus papás desde que era pequeño. Es un artista argentino que nació en Buenos Aires, en 1933, y ahora tiene 88 años. Desde muy chiquito comenzó a buscar imágenes escondidas en los dibujos de los mármoles y en las manchas de humedad de su casa y descubrió que le gustaba mucho pintar. Desde ese entonces, dibuja y pinta y le interesa pintar sobre el caos”.



Se presentan preguntas al grupo en torno al relato: “¿Qué es el caos?, ¿conocían ustedes esa palabra?, ¿qué les hace sentir el caos?”. Se comparte con ellos/as que, para el autor, el caos le hace pensar en la ciudad, en la velocidad de las personas caminando, los colectivos y autos por las calles, y que la tranquilidad le hace pensar en la naturaleza”. (Se muestran imágenes del artista y algunas de las obras proyectadas con anterioridad).



La propuesta 2 se nombra **“Pintamos y dibujamos con nuestro cuerpo a partir de lo que nos sugieren los sonidos”**. Se empapelan las paredes con afiches blancos y el piso se cubre con manteles plásticos que tienen dibujadas líneas y formas que fueron tomadas de la obra *La estática velocidad*, de “Yuyo”: líneas curvas, en zigzag, horizontales, verticales, diagonales, quebradas, onduladas, espirales, de puntos.



Para dar inicio a la actividad se realiza un intercambio sobre el artista y las obras que se apreciaron la vez anterior. A continuación, se dice a las/os niñas/os: “Hoy, la sala tiene un montón de líneas y formas como las que hace “Yuyo”; vamos escuchar una música y, a partir de lo que nos genere, vamos a movernos siguiendo esas líneas. ¿Qué parte del cuerpo se imaginan que podemos usar?, ¿de qué manera?”.

En un primer momento, se las/os invita a observar las líneas y formas que hay. Se les propone que, a partir de una música instrumental con sonidos de la ciudad, pueden moverse rápido y, luego, envueltos/as en sonidos de la naturaleza, son convocados/as a moverse más despacio. Se socializa lo que algún/alguna niño/a ha realizando, ofreciendo al resto moverse a la manera de...: “Miren la parte del cuerpo que está usando... y lo que está haciendo...”. También se plantea que exploren las líneas de otras formas: “¿Y si las recorremos agachados?, ¿en cuatro patas?, ¿puedo moverme de espaldas?, ¿qué otras maneras se les ocurren para ir por esta línea?, ¿cómo se siente el movimiento si la línea es recta con esta música que escuchamos?, ¿cómo baila la línea ondulada?”.

En la segunda parte de la propuesta se hace foco en la producción de imágenes: “Con estos sonidos que escuchamos y nos hicieron mover de distinto modo, vamos a dibujar y pintar con colores y herramientas como los que usa “Yuyo” en los afiches que están en las paredes. Así como para él la velocidad de la ciudad genera caos y la naturaleza, tranquilidad, con esos sonidos de fondo vamos a dibujar y pintar”. Se ofrecen herramientas (pinceles finos, pinceletas, hisopos grandes realizados por las estudiantes) para que cada niña/o elija los que prefiere. Se acompaña el proceso de trabajo con las siguientes intervenciones: “¿Cómo muevo mi mano-herramienta con este sonido? Escucho; ¿es rápido?, ¿es lento? Miren cómo podemos producir líneas distintas según el elemento que usamos y las velocidades de los sonidos”.

La tercera propuesta se llama **“Laberinto de marcos”**. Se realiza una instalación con marcos de cartón con plásticos, acetato de colores, papel espejado (aluminio) y papel de espejo.

En una primera instancia se realiza la apreciación de imágenes de las instalaciones artísticas *Entre los tiempos*, *Entreveros* y la exposición *Mirada prospectiva*. Las imágenes seleccionadas muestran tres perspectivas distintas de la misma obra. Se guía este momento inicial contando que una instalación artística no es un cuadro o un dibujo como los que conocemos, sino que son producciones para ver, recorrer y transformar desde distintos lugares.



Imagen de la muestra de la obra *Entre los tiempos*. MUNTREF. Centro de Arte Contemporáneo en el Museo de los Inmigrantes. 2022.



Imagen de la muestra de la obra *Entre los tiempos*. MUNTREF. Centro de Arte Contemporáneo en el Museo de los Inmigrantes. 2022

Luego, se propone recorrer la instalación creada por las estudiantes e intervenirla con marcadores indelebles. Se da la siguiente consigna: "Miren, si yo pongo mi cara acá (apoyada sobre uno de los marcos), ¿alguien encuentra líneas?, y si las quisieran dibujar, ¿cómo lo harían?, ¿a alguien se le ocurre experimentar apoyando otra parte del cuerpo?, ¿y si probamos dibujarlas con marcador?... Pueden dibujar distintas partes de sus cuerpos y de los/as demás. ¿Qué líneas puedo encontrar en la cara de mi compañera/o?, y si probamos poner el brazo, ¿qué línea se forma?, ¿y la rodilla?, ¿en qué otras partes del cuerpo podemos encontrar líneas?". La actividad finaliza con la apreciación del espacio transformado por los/as niñas/os y el intercambio que se genera a partir de los interrogantes.

En la última propuesta del trayecto **"Armamos juntas/os la instalación artística"** se recobran las experiencias vividas en las tres actividades anteriores con la intención de que entre todas/os se cree una instalación con los siguientes materiales: totora, broches de ropa, precintos, cinta de papel, mesas, producciones realizadas en las actividades 2 y 3. El espacio de la sala se encuentra despejado y una de las obras de "Yuyo" se proyecta en una de las paredes.



Durante el desarrollo de la actividad se realizan intervenciones que guían la producción: “¿En qué parte de la sala quieren que esté? ¿Quieren que esté algo colgado, apoyado en el piso, o contra la pared?”.

Una vez terminada la instalación se invita a recorrer el espacio a partir de algunas preguntas y consignas: “¿Y si recorremos el espacio agachadas/os?, ¿en cuatro patas?, ¿puedo moverme de espaldas?, ¿como un cangrejo?, ¿qué otras maneras se les ocurren para ir por esta línea?”. En esos traslados les proponemos detenernos para observar y observarnos: “¿Qué es lo que vemos? Y ahora, desde este lugar, ¿vemos lo mismo, o descubrimos otra cosa?”.

Como cierre de la actividad y secuencia desarrollada se recuperan las vivencias en la ronda de intercambio y se muestran registros fotográficos de las experiencias anteriores para que puedan observar sus procesos y producciones. “Miren todo lo que hicieron; ¿cómo estaba el espacio cuando empezamos? y, después, ¿qué cambió, quién lo cambió? ¿Cómo se sintieron dibujando y escuchando la música, o haciendo una instalación con las/os compañeras/os?”.

Habiendo realizado un recorrido por la propuesta, en adelante se presenta el análisis desarrollado a través de los registros de observación y la reflexión sobre la práctica.

Entreveros entre la teoría y la práctica

Como se expresa al comienzo de este artículo, el contenido seleccionado para el trayecto son las instalaciones artísticas en base a la obra de Felipe “Yuyo” Noé. Se aborda desde las Artes Visuales y la Expresión Corporal, trazando un recorrido en el que se **emprende de forma interdisciplinaria** el entramando de ambos lenguajes porque los dos se vinculan con la subjetividad, la historia personal de cada uno/a y la forma de interpretar el mundo, siendo claves para la formación integral de las personas. De esta manera, se desarrollan actividades en las que se propone a los/as niños/as recorrer el espacio, apreciarlo, probar sus posibilidades expresivas y comunicativas, tanto desde el movimiento y la propia danza como de la producción de imágenes visuales, pudiendo relacionarse en una experiencia inmersiva conjunta.

En cuanto al rol docente al comienzo de cada actividad se les ofrece una consigna clara y se brindan indicaciones específicas, utilizando los términos apropiados correspondientes a cada Lenguaje Artístico-Expresivo, al mismo tiempo que se habilita que tengan margen de libertad de acción. La consigna es un punto de partida para animar a cada uno/a en la búsqueda de su propio camino, su modo de sentir, ser y hacer.

Aquí se presentan algunos ejemplos de consignas: “Hoy llenamos la sala de líneas y colores. Con la música que vamos a escuchar nos tenemos que mover siguiendo esas líneas. ¿Qué parte del cuerpo podemos usar?”. En otra oportunidad, la practicante menciona: “Ahora les vamos a dar unos marcadores para que se asomen por las ventanitas y dibujen al/a la compañero/a. Puedo asomar la cara por acá y dibujar líneas que aparezcan en el/la otro/a. Uno/a se asoma de un lado y otro/a del otro”. Además, es importante destacar que el rol docente implica disposición corporal y una actitud de escucha hacia los/as niños/as para intervenir desde el disfrute, la experimentación y la motivación.

Otro de los ejes en los que se pone el acento es la intervención que implica la socialización de las acciones que realizan los/as pequeños/as. Así es que en diversas situaciones de la secuencia se comparten las ideas que sugiere cada niño/a y las distintas maneras de llevar a cabo las propuestas que ofrecen. También se desarrolla la confianza en la propia capacidad creativa y expresiva, siguiendo lo que se postula en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Niñas y Niños de 4 y 5 años de CABA “Todas las personas tienen un cuerpo sensible que es fuente de creatividad” (2019: 150). De este modo, se valoran no solo las producciones personales, sino las de los demás.

Durante las actividades se aborda el contenido de Expresión Corporal referido a la **exploración del espacio físico partiendo de la imagen “línea”**, entendiendo al cuerpo como de acción y creación y al movimiento como lenguaje mediante el cual nos expresamos. Citamos a Grondona y Díaz: “(...) todo lenguaje y toda creación se concreta en movimiento del cuerpo” (1999: 21). De esta manera, en los distintos momentos de las experiencias se observa que ellos/as sugieren variadas formas de seguir las líneas: con las manos, los dedos, codos, pies, la cabeza, entre otras, llevando a cabo así diversos diseños que, como se menciona teóricamente, implican movimientos sin desplazarse por el espacio. En cambio, en la propuesta 2 no solo siguen las líneas con diferentes partes del cuerpo en un espacio parcial, sino también realizan **trayectorias**: “Comienzan a moverse y trasladarse por ‘el mar de líneas’ agachados, caminando, parados, etc. Pasan de una línea a otra, gatean, saltan”.

Durante las propuestas 3 y 4 se incluye la exploración de los diversos **niveles alto, medio y bajo** al trabajo sobre los diseños y las trayectorias. Por este motivo, se vislumbran momentos en la actividad 3 en los que una de las practicantes pregunta: “¿Qué se ve de la instalación artística desde acá arriba?”, y los/as niños/as responden: “Veo una caja”, “yo veo líneas.” Entonces, ella propone: “¿Probamos ir gateando para ver qué vemos desde allá? Quizás encontremos otras cosas”; o en la

actividad 4: “¿Se animan a acostarse y ver las líneas?”.

A su vez, se registra que en las exploraciones se utilizan cambios en la velocidad; es decir, movimientos más rápidos y más lentos a partir de sonidos con distintos ritmos. Así, los/as niños/as recorren el espacio físico y las líneas, explorando sus posibilidades de expresión. Durante la actividad 2 se observa: “Algunos comienzan a moverse más rápido, a correr por las líneas al ritmo de lo que escuchan; una niña corre en círculos, extendiendo los brazos a los costados”.. Este contenido se encuentra dentro del **eje tiempo** porque desde la Expresión Corporal la **velocidad** es definida por Grondona y Díaz como “la relación entre el espacio que se recorre y el tiempo empleado para ello” (1999: 83).

En este sentido, las practicantes también generan un espacio para la **quietud del movimiento** para que los/as pequeños/as registren qué parte del cuerpo están utilizando a través de sus apoyos, siendo conscientes de qué línea recorren. Por ejemplo, en la actividad 2: “A ver, ¡estatua!”, dice Cathy, y se queda quieta en el lugar. La practicante para la música. Los/as niños/as se frenan. Ella indica: “¿En qué línea estoy y qué parte del cuerpo estoy usando?”. La mayoría de los/as compañeros/as está parada. Miran el piso; algunos/as responden: “Con el pie”. En la actividad 3 se detiene la música y Laura expresa: “¡Estatuas! No me muevo; ¿qué ven desde dónde están? ¿Qué se ve de la instalación artística desde acá arriba?”. N: “Veo una caja”. N 2: “Yo veo líneas”. Siguiendo a Harf, Kalmar y Wiskitski (1997), la Expresión Corporal como lenguaje artístico expresivo invita a la invención y creación poética de cada sujeto a través del cuerpo en movimiento, las pausas, la quietud. De esta manera, no solo se plantea cómo se desenvuelven los/os niños/as en movimiento y sus posibilidades de quietud, sino también la concientización del propio cuerpo, la sensibilización. De esta forma, el objetivo se vincula con la **sensopercepción** como método y técnica de la Expresión Corporal, adoptado por Patricia Stokoe y retomado en el bloque de contenidos llamado “Movimiento Expresivo”, en el Diseño Curricular de 2019. Esta concepción lleva a pensar que las pausas en la música y el movimiento a lo largo de la secuencia logran ofrecer a los/as niños/as la oportunidad de estar más atentos/as a ellos/as mismos/as, su entorno y los demás. Por otra parte, se puede vincular con la **Kinestesia** que es la percepción del movimiento y que, en estas ocasiones, se aborda desde el registro de los apoyos, las superficies de contacto, entre otros.

En relación con las Artes Visuales, la **línea** junto con el **color** son tomados como elementos visuales que permiten comunicar y expresar creativamente. A su vez, se brindan al grupo diversas ocasiones de apreciar las obras de Luis Felipe Noé y también se convidan momentos para interactuar con ellas (en la proyección) y para

producir. En las actividades 2, 3 y 4 se observa que en los momentos de producción y creación hay una reflexión posterior acerca de sus intenciones y transformaciones de las/os niños/as: cómo estaba antes el espacio, qué se propusieron hacer, cuáles fueron sus acciones y cómo quedó la instalación después de su intervención.

Durante la secuencia se registran momentos de **apreciación** y se comparte la **contextualización** sobre el artista, junto con el contenido conocimiento de manifestaciones culturales y artísticas. En la actividad 3 se aprecia la instalación artística *Entreveros*, desde distintos lugares: L: "Miren cómo se ve esta obra, miren cómo es", y los/as niños/as responden: "Aaah... tiene un nene terrorífico", "un barco, sí", "una casa", "veo una persona", "yo también". A partir de estos comentarios puede decirse que estaban leyendo las obras artísticas y socializando aquello que observaban. Por otra parte, la presentación del autor busca acercar la comprensión sobre cómo fueron realizadas las obras en un contexto particular, imprimiéndoles cierta significación.

Al mismo tiempo, desde las Artes Visuales como del enfoque actual de la Expresión Corporal, el eje de la apreciación cobra significado. En este sentido, los/as niños/as realizan una **apreciación de los movimientos** de sus compañeros/as. Las practicantes fomentan esta observación atenta mediante preguntas: "¿Vieron qué están haciendo con el hombro? Tienen que pensar con qué otra parte del cuerpo podemos seguir. Cuando les toque a ustedes, ¿con qué parte del cuerpo lo van hacer?". La apreciación es entendida para aprender a mirar la producción del/de la otro/a no como un modelo técnico, sino como punto de inspiración para desarrollar búsquedas propias a partir de lo percibido.

El contenido de esta propuesta son las **instalaciones artísticas**. Se parte de la certeza de que brinda posibilidades a las infancias de observar un objeto desde múltiples miradas. Este saber se aborda desde la complejidad, favoreciendo que cada uno/a sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, por medio de la vivencia y la interacción con los demás y los materiales. Por ejemplo, dentro del intercambio realizado en la actividad 3, se observa el siguiente diálogo en relación con la apreciación de una obra:

L: "(...) ¿dónde está apoyada esta obra?, ¿está en la pared?".

N: "Está en el piso".

L: "¿Saben por qué la puso en el piso? Porque esta obra no es un cuadro, se llama instalación artística y la podemos recorrer, ver desde distintos lugares. Por ejemplo, miren cómo esta instalación se ve desde otro lugar (muestra otra imagen). Miren cómo se ve desde este lado; ¿ven algo nuevo de este lado?".

N: "Una cabeza", "veo un rectángulo" "una nevera".

L: "¿Ven algo igual entre esta obra y esta?"

Las/os niños/as comienzan a nombrar similitudes entre las diferentes imágenes como los marcos, los colores. Un niño dice "esto es eso" señalando la misma estructura desde diferentes puntos de vista.

L: "¿Quieren ver esta misma obra desde un lugar distinto?"

C: "A ver qué encontramos".

L: "¿Saben lo que vio X? Dice que esto que está acá también lo vio acá", señalando los marcos. ¿Todos están de acuerdo?"

En este fragmento se incluye también la mirada del espacio que adquiere un papel preponderante durante la secuencia. Se piensa en un escenario en el que se pueda intervenir y modificar. Precisamente, se busca que los/as niños/as puedan apropiarse del espacio, desarrollar un sentido de pertenencia y resignificarlo a partir del registro y concientización de la propia producción y creación estética. Esta transformación se evidencia en el siguiente ejemplo:

"L: "¿Vieron cómo estaba la instalación cuando entramos?, ¿y cómo está ahora?"

N: "Dibujada".

L: "¿Qué pasó? ¿Quién lo hizo?"

N: "¡Nosotros!"

En otra de las propuestas la intención supuso que fueran protagonistas de crear la instalación artística. Si bien se entiende que cobran sentido al ser habitadas y recorridas por los/as espectadores/as (en este caso los/as niños/as), parece fundamental fomentar en ellos/as la toma de decisiones. De esta manera es que se propone el contenido de Artes Visuales: intervención del espacio circundante a partir de decisiones estéticas.

Para concluir, resulta importante volver a mencionar el proyecto institucional de la escuela denominado "La resignificación del espacio" porque fue uno de los puntos de partida para el abordaje de este trayecto de enseñanza. Igualmente, la articulación de los Lenguajes Artístico-Expresivos en el marco de una propuesta significativa busca favorecer "el desarrollo de la sensibilidad, de la capacidad de expresar, investigar, experimentar y transformar. De pertenecer, compartir, colaborar y respetar. Educar para la belleza, la alegría y el goce" (Stokoe, 1987: 26).

Bibliografía citada

- Berdichevsky, P. (2009). *Primeras huellas: El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Argentina: Homo Sapiens.
- ----- (2014). "¿Qué hacen estos niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los museos de arte en Buenos Aires". En *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias*. CABA: OEI.
- Díaz Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Eisner, E. (s.f.). *Continuidad y secuencia*. Barcelona: Paidós Educador. (pp. 144-148).
- Forneiro, I. M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. En: *Revista iberoamericana de educación* N°47 (pp. 49-70). <https://rieoei.org/RIE/article/view/704/1334>
- GCBA (2007). *Lenguajes artísticos en el nivel inicial*. Documento Curricular N°2 CABA: Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- GCBA (2019). *Diseño curricular para la educación inicial: Niños y niñas de 4 y 5 años*. CABA: Ministerio de Educación e Innovación.
- Grondona, L. y Díaz, N. (1999). Los contenidos. Apartado: La educación del movimiento. En *Expresión corporal: Su enfoque didáctico*. Edición Independiente.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (1985). *Sensopercepción*. Artículo elaborado para el profesorado del Estudio Patricia Stokoe. Revista *Uno Mismo*.
- Harf, R., Kalmar, D. y Wiskitski, J. (1997). *La expresión corporal va a la escuela*. En *Artes y Escuela*. Argentina: Paidós (pp. 209- 258).
- Krumm, G. y Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299025051005.pdf>
- Lemarroy González, M. S. (2004). *El cuerpo efímero* (Tesis profesional, Universidad de las Américas Puebla).
- Palopoli, M. C. y Palopoli, C. (2014). *Didáctica de las artes plásticas en el nivel inicial: El lenguaje visual, un camino con nuevos desafíos* (2da ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Violante, R. y Soto, C. (2009). Los pilares de la didáctica de la educación inicial. En *Aportes para el desarrollo curricular: Didáctica de la educación inicial*. Argentina: INFOD. (Cap. 3, pp. 11-31).

5.4- EXPERIENCIAS | ARTES VISUALES

Entre teorías y prácticas nos conmovemos y apasionamos, enseñando siempre

Autora: Lic. Claudia Alicia Soto Antropóloga Social (UBA)

Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que 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 en *La imaginación y el arte en la infancia*

En estas palabras va mi reconocimiento para los y las docentes que siguen desatando caminos educativos en la medida que un colectivo se plantea investigar, proponer, analizar en el marco de este maravilloso dispositivo llamado Taller 5.

Entre teorías y prácticas nos conmovemos y apasionamos por presentar, mirar, pensar y continuar enseñando a niños y niñas muy pequeños que nos desafían a ser sabias/os y cautas/os con sus necesidades y saberes. Aquí se pone de manifiesto cómo teorías y prácticas se confunden en una totalidad compleja en la que la una abreve en la otra, se tensionan y se completan mutuamente.

Trabajar, estudiar e interrogarse en el marco del desarrollo de un Taller 5, permite comprender algunos momentos de la indagación educativa en los que las realidades nos desafían a preguntarnos, para buscar respuestas teóricas y prácticas y volver a la acción enriquecidas/os con un saber que no poseíamos en sus inicios pero que, con la mirada densa, los aportes teóricos, las reacciones de las y los pequeños, las ideas de colegas se fueron construyendo, acrecentando, recreando.

La experiencia **"Los mundos de papel: saltando de la tierra al cielo"** propone una excelente selección de arte contemporáneo en la que, a partir de una artista local, se abre a otros artistas mundiales que trabajan con el papel y además exponen planteos inquietantes de actualidad. Así se presenta, en una artista, el tema de la migración que involucra en muchos casos la exclusión deshumanizante, o ese homenaje a Julio Cortázar subyacente en cada rayuela y las variadas metáforas que a nivel simbólico el Arte Contemporáneo destaca. En cada actividad se involucra al espectador en la obra, llevándose esos libros prohibidos en dictadura, participando en experiencias corporales que implican el pensar, el hacer y el sentir.

En las propuestas que se presentan, las imágenes abren a variadas e interesantes obras que no dejan de sorprendernos y apasionarnos; remarco la excelente selección realizada.

En **"Prohibido no cambiar"** el juego, los ambientes estéticos, la conmoción del alma están presentes, con un grupo de 3 años al que el taller ofrece diferentes experiencias en las que el teatro y los juegos con sombras, el juego de construcción, el juego con luces de colores y la participación de la docente logran un itinerario que conmueve a niños y adultos (expresado en palabras de la docente de sala).

En **"Atravesarte"** la idea es abordar producciones de Luis Felipe Noé y experiencias con la Expresión Corporal, haciendo dialogar la danza y el gesto pictórico, en una propuesta que avanza en un territorio poco trabajado como lo es el movimiento que danza y las Artes Visuales. Impactantes las obras de Noé que invitan a ser recorridas presencialmente.

Nosotras nos apasionamos con "Yuyo" Noé, Marta Minujín, la danza, el movimiento, la rayuela, los laberintos. El arte nos desafía a mirar intensamente, a sentir con la mente y el cuerpo; las y los niños son el desenlace para saber un poco más de lo que ya sabíamos y seguir aprendiendo en un diálogo que nos enriquece y nos desafía a ser maestros/as que nos cuestionamos y encontramos sendas, veredas, caminos para propiciar una experiencia estética que, como dice Gregory Bateson bellamente, definimos 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" (Bateson, 1989: 205, citado en Hoyuelos (2006: 31); sin por ello pensar que la belleza, en la estética contemporánea, solo remite al siglo XIX o antes, sino aceptando las inquietantes texturas, fulminantes colores en movimiento y otras expresiones semióticas del arte contemporáneo.

Pese a la moda imperante, en todas las actividades para producir instalaciones nos cuestionamos la posibilidad de las docentes de realizarlas con las cualidades artísticas que la obra demanda y nos interrogamos si las y los niños podrán hacer una instalación o cómo andamiamos su producción. El interrogante que dejo planteado es: ¿las docentes arman escenarios estéticos que no son instalaciones y las y los niños componen y juegan con el material sin armar instalaciones? Este cuestionamiento no deja de reconocer la luz, la sombra, el silencio, el movimiento, la musicalidad que los trabajos tienen, más allá de si son o no instalaciones o escenarios estéticos para que el juego ocurra.

Podemos decir que en esos trabajos la escuela propicia niñas y niños con derechos a ser niñas y niños, a jugar, a crear su propia imagen, a apreciar y producir, a mirar con ojos de extranjero su entorno, a sentirse seguros de sí mismos/as. El Jardín deja entonces fluir el juego y la imaginación a través de los mundos mágicos que el arte propone.

Pese a que los estereotipos comerciales inundan el universo infantil y marcan qué es lo bello, aquí la escuela (expresada en estas producciones) abre a otras imágenes potentes, complejas, posibles. La presencia de un nuevo sentido estético, en un lugar cotidiano para la infancia como el Jardín, es un desafío valorable que propicia enseñanzas y habilita derechos.

La *alfabetización cultural* es uno de los objetivos del Nivel Inicial y es a través de ella que las y los niños aprenden a mirar, a disfrutar, a experimentar, a dejar su huella en el mundo, a la par que se desarrollan social y personalmente como niños y niñas poderosos/as, seguros/as, inquietos/as, activos/as. Es allí cuando la escuela hace la diferencia al impregnar de sentidos el entorno cotidiano y es en ese territorio que los talleres 5 avanzan abriendo el mundo a los niños y las niñas con respeto por aquello que se brinda y los modos de hacerlo.

A modo de cierre

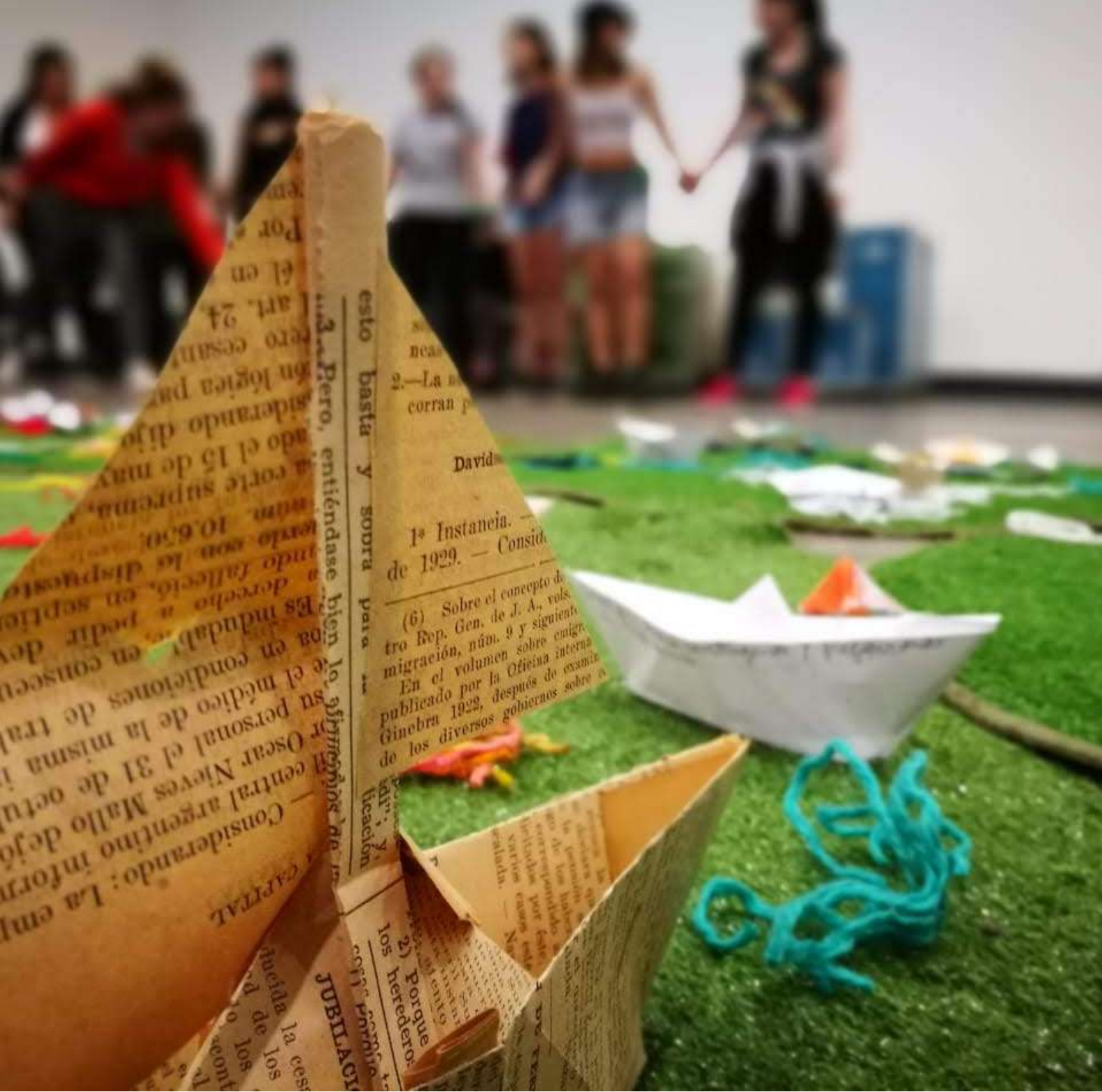
La alegría, la soledad, la ensoñación, el horror, la quietud, el silencio... son solo algunas de las lecturas que, de manera plurisignificativa, la obra contemporánea despierta en el observador. Estas experiencias van nutriendo el capital simbólico de los sujetos.

Allí donde sale a nuestro encuentro esa conmoción del alma que el contacto sentido con la obra de arte desencadena, el tiempo para el espectador y productor pareciera detenerse y conectarse con otro tiempo que ya no es el tiempo de lo cotidiano sino aquel en el que la experiencia sensible nos conmueve.

Porque las experiencias de la primera infancia, y estas lo son, tienen el encantamiento de lo inaugural, de lo prístino, de lo translúcido, penetran en el alma y allí se quedan alojadas como base, como algo que a medida que sucede la vida se va transformando y revitalizando, perdiendo y recuperando nuevas y diferentes formas de ser y estar... Gracias a las y los docentes y sus propuestas estas semillas se siembran cada vez que un Taller 5 se pone en marcha y un grupo de pequeñas y pequeños queda atrapado desde su interioridad.

Bibliografía

- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2005). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuitca, R.; Soto, C. y Lorenzi, P. (2020). *La poética y la ética de los ambientes en las escuelas infantiles*. Serie Buen Inicio en la educación de la primera infancia. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola y OMEP Argentina <https://fnv.org.ar/portfolio-item/la-poetica-y-la-etica-de-los-ambientes/>
- Vasta, L.; Macías, M.; Soto, C.; Fernández, A. y Violante, R. (2020). *La enseñanza de los lenguajes Artístico Expresivos en el Jardín Maternal. Por una mirada integral hacia la Educación Estética*. Buenos Aires: Editorial Praxis.
- Vigotski, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.



Reflexiones finales

6. REFLEXIONES FINALES

Desarmando y armando la valija de un viaje de experiencias

Autoras:

Andrea Fernández, Paula Moreno,
Victoria Ruscelli y Rosa Violante

.....



Y este trayecto, y su modo de recorrerlo, no se determinan en función de unos objetivos previos –de un modelo que lo representa–, sino mediante el interés que la propia experiencia del camino va suscitando en el viajero, en el sujeto de la experiencia. Viajar de este modo no es un simple medio para una meta o un destino, sino que es una experiencia valiosa en sí misma, algo que concierne no solo al móvil particular del viajero (el deseo de llegar a un destino concreto), sino a su vida, ya que cada decisión que toma sobre la marcha involucra toda su red de motivos, deseos y aspiraciones. (Bárcena, 2020: 11)

Llegadas a este punto, queremos recuperar la metáfora del viaje, en un doble sentido; el viaje transcurrido en cada experiencia y este viaje valioso en sí mismo al que regresamos luego de la pandemia a reescribir cinco experiencias que consideramos preciadas y pensamos compartir con ustedes. Este “viaje” nos interpela a repensar, reflexionar y profundizar en torno a tres aspectos siendo los dos últimos aquellos que andamian con fuerza el taller 5:

- el contexto y su impacto en las experiencias compartidas
- la documentación pedagógica: el registro y la reflexión de las prácticas docentes
- la importancia del trabajo grupal en la construcción colectiva del conocimiento

El contexto y su impacto en las experiencias compartidas

En la etapa que oscila entre los años 2021 y 2022 se desarrollan las prácticas docentes de las cinco experiencias compartidas. En este periodo se observan marcadas diferencias. Las condiciones materiales y simbólicas cobran diversos sentidos y posibilidades de acción. De las experiencias que se comparten, tres se ubican ya pasada la restricción de circulación total de los/as ciudadanos/as. En tanto las otras dos se producen cuando las clases se dan de un modo remoto y la circulación es acotada. La distancia física entre las docentes y las estudiantes marca un punto de inflexión que hubo que sortear. En tres de las experiencias las clases de modo sincrónico, resaltaron la importancia de la comunicación y el trabajo colectivo necesario en toda vivencia. Aquí se observa que se profundiza la cantidad de horas de encuentros, los acuerdos detallados, la precisión en la comunicación y las decisiones que se toman.

De acuerdo a **las propuestas de enseñanza** se plantea ofrecer experiencias vinculadas al Juego y los Lenguajes Artístico-Expresivos a los/as niños/as, considerando que pueden ser viables en este escenario. En el marco del contexto de pandemia se tienen en cuenta los contenidos priorizados por la región, podemos destacar entre ellos: “Disfrutar del proceso de expresión y producción creativa; experimentar el lenguaje visual como puente a narrativas, historias, juegos; manifestar emociones, sensaciones o ideas con un amplio repertorio corporal y expresivo; los objetos como inspiración para el movimiento expresivo; conversaciones con otros/as niños/as y personas adultas como insumo para construir una situación dramática compartida. y creación de juegos como un espacio cultural”. (Ministerio de educación de CABA, 2020/21)

Otro aspecto en el que se observa el impacto del contexto, es la estructura y matriz de las propuestas de enseñanza que son diferentes a las que se realizan en condiciones habituales. Esta cualidad lleva a pensar y probar nuevas formas de enseñar y de aprender. Componentes como la continuidad, la reiteración y la secuenciación de las actividades se ven coartadas por la asistencia o limitación de concurrencia a los espacios educativos. En consecuencia, se diseñan propuestas que pueden tener diferentes “entradas o recorridos” virtuales y/o presenciales, como por ejemplo: en la experiencia “Los mundos de Papel: saltando de la tierra al cielo”, a través de páginas WEB que se comparten por Whatsapp, se invita al/ a la niño/a y a su familia a conocer artistas, sus respectivas obras, a jugar y a producir en casa a partir de ciertos materiales. Esta decisión da cuenta que se realiza otro aspecto

fundamental en el diseño e implementación de una propuesta educativa, la **flexibilidad**.

En este periodo se ve limitada o coartada la **mirada sobre el grupo** de niñas/os, es decir que sus singularidades y características se presentan con márgenes borrosos y difusos. Nos queda lejos el contacto directo con ellos/as, el acercamiento a sus espacios educativos, el vínculo afectivo que permite comenzar a establecer una relación inicial que además nos ayuda a percibir algunos intereses grupales, modalidades y dinámica grupal. En la mayoría de las experiencias compartidas, no en todas, el conocimiento del grupo se da a través de la voz de los/as profesores/as que relatan cómo es, cómo se organizaba en pandemia o en post-pandemia.

A su vez, observamos que se transforma el lugar de las mediaciones pedagógicas; fundamentalmente, en las experiencias que se desarrollaran en plena pandemia. Las **mediaciones docentes** se realizan a través de la modalidad remota, mediante audios y videos dirigidos a los/as niños/as que necesitan la presencia del adulto para acompañar al menos el acceso al video que invita a jugar como ocurre en la experiencia de juego en pequeños escenarios. En otras experiencias no se tiene interacción directa con las familias o los pequeños/as, pero sí los comentarios de los/as educadores/as del Centro educativo sobre cómo resultó su implementación o bien se tiene interacción con ellos/as niños/as atravesada por los protocolos (uso de barbijos, espacios amplios).

La confección de los materiales también es otro aspecto que cobra relevancia; la experiencia “Juego dramático en pequeños escenarios” permite dar cuenta del trabajo minucioso en la confección de los muñecos y sus accesorios, la toma de decisiones en torno a los tamaños, los colores en función de las telas disponibles en sus casas. Esta elaboración implica acordar todo distancia dado que las estudiantes no pueden reunirse. Lo mismo sucede en el armado de las cajas entregadas al Centro educativo con los materiales para la producción/exploración en el caso de una de las experiencias de Artes Visuales. Mientras que en la propuesta “juego dramático en pequeños y grandes escenarios” el taller se sigue dictando de manera virtual, se habilitan algunos encuentros para confeccionar ciertos materiales y, de este modo, agilizar acuerdos y facilitar su elaboración.

En torno al impacto del contexto de pandemia y post-pandemia nos interesa valorar lo que estas experiencias desarrolladas en Taller 5 permitieron. Nos preguntamos: ¿qué prácticas nos llevamos? ¿Qué aspectos de estas experiencias nos interesan conservar, potenciar?

En primer lugar, el valor de lo incierto que habilita la pregunta, que potencia la reflexión, el análisis, las hipótesis y el pensamiento. La pandemia nos enfrentó con el verdadero arte de iniciar un viaje hacia un rumbo desconocido, de prepararnos para la creación en un entorno imprevisto. Tomando las palabras de Contreras:

“La formación tiene que ver con el hacerse a sí mismo como preparación para, como disposición, como mirada. No es solo disponer de una serie de recursos para actuar, sino de una sensibilidad y apertura para el encuentro con lo que no sabemos, con personas a quienes no conocemos, con situaciones que son inciertas e imprevistas. Por tanto es como aprender a hacer cosas que no se sabe lo que serán.

Todo un arte: prepararse para lo imprevisto, pero sin sentirse perdido, sino reconociendo senderos por los que experimentar (tantear, percibir, sentir) esa imprevisión, y que se resuelven como creación” (Contreras, 2011: 61).

En segundo lugar, en este transitar por los senderos de lo incierto y lo inédito, el taller 5 en estos tiempos de pandemia y post-pandemia acrecentó la búsqueda grupal para proyectar, dialogar, transformar. La duda y la curiosidad desembocaron en acciones colectivas que propiciaron el asombro y la creación de mundos posibles en contextos hostiles de la mano del Juego y las Artes Visuales como lenguaje artístico-expresivo.

Por último, consideramos que anduvimos por los senderos de la experiencia, en términos de Contreras y Pérez de Lara “La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para la vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (2010: 25).

Transitar el Taller 5 en ese periodo en particular imprimió a este momento incierto la búsqueda de sentido; en ese andar algo “pasó”, “nos pasó”; nos atravesaron las vivencias al “... estar inmersos en sucesos, actuaciones que nos han dejado impronta, por lo que tenemos algo para decir, algo que relatar, algo que lleva consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber” Contreras y Pérez de Lara, 2010: 25). En ese marco, las vivencias nos permitieron establecer vínculos, experimentar otras miradas y sumergirnos en lugares desconocidos que nos condujeron a otros paisajes, caminamos por la experimentación, la creación y la búsqueda con aciertos, desaciertos para volver sobre ellos y reafirmarnos en las ideas, en lo viable y en algunas certezas para encontrar otros rumbos posibles de ser vividos en ese contexto.



La documentación pedagógica: el registro y la reflexión de las prácticas docentes

La documentación pedagógica es una acción valiosa en los espacios educativos y tiene una fuerte presencia en el Taller 5. Como práctica cotidiana en esos espacios brinda la posibilidad de observar, de registrar a través de la escritura, videos, audios e imágenes, habilita instancias de reflexión y análisis de la práctica diaria en las escuelas.

Nos preguntamos... ¿por qué escribir las prácticas? ¿Cuál es el sentido formativo de analizar y reflexionar sobre las propias prácticas?

Escribir sobre el recorrido de la enseñanza que se desarrolla día a día, que incluye el hacer con los niños, las niñas y las familias y el hacer con los colegas, compartiendo la tarea de educar, constituye un desafío que al mismo tiempo que promueve la reflexión sobre las propias prácticas va construyendo conocimiento didáctico y, en este caso, se ve acrecentado por el desafío que genera el contexto en el que estos talleres 5 se desarrollan.

En la propuesta de escribir sobre las propias prácticas reconocemos la escritura como un modo de objetivar la experiencia, de tornarla conocimiento. Escribir sobre los recuerdos en los que el compromiso afectivo juega un papel fuerte, conmueve, abre caminos. La puesta en texto de las experiencias compromete los sentimientos, las intenciones de los sujetos; son ellos quienes escriben desde sus perspectivas personales. Las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales, se constituyen, básicamente, a través de procesos de socialización, al desempeñar los diferentes roles en situaciones concretas. Se aprende a actuar en situación, a organizar tareas, a construir conocimientos, a poner límites, a responder a las demandas de la institución, a enseñar, de un modo casi imperceptible. De este modo, se aprenden prácticas en estado práctico, formas de actuar, de resolver, sin atender a los supuestos que sostienen esas actuaciones.

La diferenciación entre acciones, decisiones y supuestos resulta una punta interesante para iniciar un recorrido de apropiación de las prácticas docentes desde una perspectiva reflexiva y no solo a través de la experiencia.



TALLER 6
2º CUATRIMESTRE 2024

Convertir las prácticas docentes, al escribirlas, en objeto de reflexión y análisis implica:

- Des-familiarizar lo cotidiano, mirarlo desde otras perspectivas, volverlo extranjero, **problematizar las prácticas**

“(…) lo que se intenta es hacer visible –a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos aquello que “no vemos” del mundo escolar –en sentido amplio– por estar inmersos en él . No lo “vemos ya sea por la obviedad con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte, ya sea, por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan “ver” aquello que está “fuera” de nuestro sentido común cristalizado” (Achilli, 2000: 42).

- Tomar distancia del hacer y actuar, objetivar, textualizar, tomar distancia y convertir las propias acciones en algo a ser pensado, **narrar las prácticas, escribir las prácticas.**

“Los relatos tejen nuestra experiencia de vida, anudan segmentos de la experiencia y construyen una unidad de sentido (...) cuando un docente narra, cuando se convierte en autor, elige ciertos aspectos, selecciona, omite y enfatiza otros, secuencía los momentos de la historia de un modo particular, elige una perspectiva para narrar (...) la narración supone una objetivación y una sistematización que le permiten al docente volver sobre lo ya actuado (...) una de las herramientas básicas por medio de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional” (Brito y Suarez, 2001: 9)

“Con la noción de “objetivación” entendemos –desde un punto de vista metodológico– la incorporación de la reflexividad (...) ello supone ejercer la duda y, en consecuencia, la crítica (...)” (Achilli, 2000: 42).

- Comprender las lógicas de funcionamiento de las prácticas para develar los aspectos ocultos, hacerlas inteligibles, **interpretar las prácticas** desde diversas perspectivas teóricas.

“El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías” (Edelstein, 2000: 3).

En los relatos que en esta publicación incluimos pueden observarse estos procesos reflexivos que estudiantes, junto al acompañamiento de las docentes, realizan para interpretar sus prácticas, tanto en las experiencias que pusieron en marcha como en aquellas que la pandemia no lo permitió. En una que no se implementa por las condiciones sanitarias se finaliza el desarrollo de su análisis afirmando que el grupo reflexiona *“en torno a centrar la mirada en la forma en que una propuesta puede adquirir matices y estilos de materialización impensada y que puede habilitar experiencias que nos atraviesan y nos conmueven desde algún lugar. A su vez, emerge la posibilidad de continuidad del vínculo entre la enseñanza en la escuela y el hogar. El lugar relevante de las familias en la construcción del conocimiento y el modo en que ellas pueden acompañar y ser protagonistas de estos procesos. La propuesta adquiere formas que pueden llevar a la continuidad genuina entre la escuela y las familias. Esta experiencia puede ser un camino posible en la búsqueda de la articulación y vínculos con la comunidad educativa”* (Los mundos de papel, saltando de la tierra al cielo. apartado 5.1)

En este sentido consideramos que la reflexión invita a reconocerse como sujeto productor y producto de las prácticas, involucrando la “toma de conciencia” de los procesos subjetivos implicados en la construcción de la identidad profesional.

“La reflexión implica (...) el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado.” (Edelstein, 2000: 2)

“En una perspectiva profesional y científica nos interesamos en la transformación constante de la identidad a través de las prácticas.(...) No solamente la identidad es producida por la práctica sino que la práctica es también una movilización de la identidad.” (Barbier, 1999)

Por ello, hacemos referencia a la documentación pedagógica porque cuando las prácticas están escritas entonces pueden comunicarse y, allí, se abre el espacio de la **construcción de saberes didácticos colectivos** que enriquecen el campo de la didáctica de la Educación Inicial. Esta es la intención de la publicación; estudiantes y docentes compartimos las experiencias, puntos de partida teóricos y reflexiones para socializar estos saberes y que puedan ser recuperados y avanzar en una reflexión compartida y colectiva.

El lugar de la reflexión sobre la práctica en las experiencias



Otorgar un lugar principal a la reflexión sobre las prácticas resulta central para la construcción de los saberes práctico-profesionales. Considerar la propia práctica como objeto de estudio, análisis y reflexión permite convertir la experiencia, el hacer en conocimiento. El “poner en palabras” lo “qué” se hace y “cómo” se hace implica un primer nivel de teorización. Si le sumamos las respuestas a los interrogantes sobre “por qué” y “para qué” hacer, accedemos a un nivel de teorización praxiológica (Ferry, 1990). El hacer cotidiano propio de la enseñanza transformado en teorización praxiológica nos convierte en maestros críticos porque nos cuestionamos y analizamos nuestras prácticas.

La **reflexión** implica pensar sobre lo acontecido y reconocer algunos primeros aciertos o dificultades en relación con los propósitos planteados para el desarrollo de la propuesta de enseñanza. El **análisis** demanda una tarea más sistemática y diferente que se suma y complementa la reflexión. Implica “mirar con otros ojos” las prácticas, mirarlas desde las perspectivas que nos brindan los diferentes autores con sus teorizaciones. Los aportes de los autores nos ofrecen categorías diversas para mirar y ver más, ver distinto, ver otros aspectos, reconocer aciertos y confirmarlos, descubrir dificultades, incoherencias, reconocer prácticas intuitivas que quizá no responden a los principios pedagógicos que se defienden. También podemos realizar un análisis cuando nombramos los haceres, creando nuevas categorías que logramos reconocer al tomar distancia, leer y releer nuestros desempeños textualizados/escritos con tiempo detenido. A partir de estas nuevas categorías de análisis se pueden entablar otros diálogos con autores que aborden esos mismos aspectos titulados en las categorías construidas. Durante el recorrido del Taller 5 las instancias de evaluación y reflexión se suscitan con frecuencia. En el último tramo de cada experiencia compartida en esta publicación, específicamente aquellas que se implementan, se habilita luego de su puesta en marcha la elaboración de categorías de análisis. En la experiencia de juego dramático en pequeños y grandes escenarios (apartado 4.2), una de las categorías es la *participación de los/as niños/as*. En ella se observan alguna de sus propiedades en la que se describen “matices”, según se desarrolle el juego en el pequeño o el gran escenario. Así, por ejemplo, las estudiantes hacen referencia a propiedades como *asunción de roles* y cómo varían en un juego y otro: en el pequeño escenario se *despliegan roles de la vida cotidiana y de la fantasía* que se “transfieren” a los objetos, mientras que en la propuesta del gran escenario los roles asumidos son *más cercanos, conocidos y relacionados con su vida cotidiana*.

En otras experiencias de las aquí compartidas, “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo” (Apartado 5.1) que no se llevaron a cabo por las estudiantes, el análisis se funda estableciendo diálogos con los autores que ofrecen categorías potentes para avanzar en la reflexión. Allí, por ejemplo, el grupo interactúa con Berdichevsky, en torno a la apreciación de las obras. Expresan “(...) se pretende que las/os niñas/os puedan esbozar una opinión sobre la obra y no una simple apreciación personal – como por ejemplo, “me gustó” o “no me gustó”–, sino que se busca que puedan justificar el por qué de sus elecciones y las razones de la mirada propia”, (...).

Durante el proceso de la puesta en marcha de la propuesta didáctica, muchas de las decisiones que se van tomando surgen del análisis y reflexión, permitiendo diseñar modificaciones para las nuevas implementaciones, en función de los propósitos y lo sucedido en cada actividad ya desarrollada. En el análisis de “Prohibido no cambiar” (apartado 5.2), al referirse a la planificación y su diseño flexible, expresan que “las decisiones tomadas en el camino, son producto de la resignificación y la revisión grupal, lo que implica transformar algunos materiales, repensar las intervenciones y comprender que la planificación es una herramienta que, así como las instalaciones, se transforma constantemente”.

Asimismo, en la experiencia de juego en pequeños y grandes escenarios (apartado 4.2), estudiantes y profesoras piensan conjuntamente modificaciones en el diseño inicial de la propuesta: “A partir de lo observado en el desarrollo de la primera propuesta y de lo comentado por los niños y niñas en el cierre, se toman decisiones respecto al armado de escenarios de la segunda propuesta. En el gran escenario se incluyen: varios volantes (había mucho interés por parte de varios niños/as de conducir un colectivo) (...). En el pequeño escenario se decide incluir techos transparentes, dado que había intenciones de colocar techos y de elevar las construcciones, asimismo se incluyen autos de cartón, mantitas y almohadas”.

Como ya se ha explicado, el análisis se realiza atendiendo a diversos puntos de vista tomados de varios autores, logrando “desarmar para armar” (Sarlé, Soto, Vasta y Violante, 2002). Las experiencias muestran que al analizar grupalmente lo sucedido se “desarma” el devenir de la práctica, se reconocen categorías que surgen al poner en palabras las acciones observadas y al poner en diálogo las teorías y las prácticas. Luego se “arma” cuando proponemos un nuevo diseño para la acción. En este proceso continuo y espiralado y cada vez más amplio se van sucediendo los momentos de acción, reflexión, análisis, anticipación y planeamiento, nueva reflexión, nuevo análisis para otros diseños de la futura acción. Este *modus operandi* resulta clave en la formación docente en tanto ofrece la posibilidad de asumir el compromiso

político-pedagógico de enseñar de un modo reflexivo y crítico, construyendo acciones acordes a nuestros modos de pensar y concebir la enseñanza.

“Según Perrenoud (1994) la profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren(...). Él (el práctico reflexivo) se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro(...). La práctica reflexiva es un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata, paradójicamente, de instalar una ‘rutina del cambio’” (citado en GCBA, 2001: 19).

En el análisis, las estudiantes construyen un texto elaborado entre varios participantes. El trabajo colectivo se constituye en una condición para hacer posible una conversación exploratoria (Mercer, 1997: 116) en la que se “tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Las afirmaciones y sugerencias se ofrecen para ser consideradas conjuntamente. Se deben cuestionar y defender, pero las discusiones de puntos dudosos hay que justificarlas y ofrecer hipótesis alternativas(...). El progreso surge, pues, del acuerdo conjunto finalmente alcanzado” que potencia y enriquece la construcción de saberes práctico-profesionales y promueve la constitución de lo colectivo como una dimensión propia de la tarea docente.

Desde marcos teóricos diversos (aportes de autores y autoras) y desde perspectivas distintas (aportes de cada integrante del grupo) se logra sumar miradas “concurrentes” (Feldman, 2001) que amplían la construcción de la inteligibilidad de nuestras prácticas. Cuando escribimos, las leemos y releemos, podemos reconocer y construir algunas “**certezas situadas**”, entendidas como primeras teorizaciones más personales y contextualizadas.

En el caso de la experiencia “Atravesarte” (apartado 5.3) surgen algunas certezas situadas en el proceso de análisis; este grupo de estudiantes afirma: “En cuanto a las implementaciones, consideramos que durante muchas instancias sucedieron imprevistos que nos llevaron a flexibilizar la planificación, y que supimos resolver en conjunto (...). Nos sirvió tener presente el objetivo que queríamos lograr, el para qué se tomaba cada decisión y hacia dónde queríamos llegar, como así también apoyarnos las unas a las otras”.

El disponer de marcos teóricos contruidos grupalmente y de modo autónomo, organizando los referentes teóricos elegidos por el grupo como pertinentes en tanto se vinculan con la propuesta de enseñanza, resulta un pie de apoyo fundamental para

enriquecer los procesos de reflexión, análisis y evaluación. El trabajo colectivo enseña a considerar los diversos puntos de vista que permiten poner en diálogo amplio y enriquecedor **las relaciones entre teorías y prácticas**.

Se pueden identificar, así, tres ejes de los fundamentos del Taller 5, tal como fue pensado en sus inicios:

“(…)Podemos identificar tres ejes o pilares que constituyen nuestros fundamentos teóricos sobre los que sostenemos nuestra propuesta y sobre los cuales nos proponemos generar algunas “rupturas” en el modo de pensar y de abordar la tarea docente por parte de los alumnos: a- La vinculación que establecen con el conocimiento, b- El trabajo colectivo y c- El modo de comprender las relaciones entre teorías y prácticas.” (Sarle, Soto, Vasta y Violante, 2002: 7).

En las relaciones puestas en palabras entre reflexiones, análisis evaluaciones y diseños de las propias prácticas, es en las que surgen los **relatos pedagógicos** de interés. Escribir las prácticas abre nuevas líneas de acción al mismo tiempo que sistematiza, organiza y hace comunicables las “buenas prácticas”, las certezas situadas reconocidas y posibles de socializar.

Al finalizar el recorrido formativo del Taller 5 se considera interesante proponer la escritura de un relato pedagógico. Esta tarea final (casi siempre final porque puede convertirse en el inicio de un nuevo proyecto) exige nuevas reflexiones compartidas, permite volver a los fundamentos del marco teórico y a los registros escritos y fotográficos y, a la vez, seleccionar lo principal, lo propio, lo que resulta interesante contar. Este trabajo de selección, definición y organización de la experiencia transcurrida en términos de relato para socializar implica la construcción de nuevas teorizaciones o ampliación de las ya construidas y mayor toma de conciencia de las razones del hacer, no siempre explícitas.

Parte de ese relato pedagógico queda ilustrado en las experiencias “El juego dramático en pequeños escenarios (apartado 4.1) y “Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo” (apartado 5.1). Se evidencia en el trabajo de juego en pequeños escenarios en el que concluye:

“Esta propuesta mediada por pequeños escenarios estuvo siempre guiada por el respeto a las infancias, que en este contexto se vieron “silenciadas” por el aislamiento y con pocas posibilidades de compartir con sus pares ese “diálogo lúdico” que se genera cuando un/a niño/a se encuentra con otro/a y juega. En este sentido, el rol de las familias cobró un papel muy importante ya que les ofreció la oportunidad de volver a compartir con los niños/as de la casa el jugar y poder asomarse a esos mundos imaginarios”.

Puede observarse, entonces, que en los talleres desarrollados, especialmente en la post pandemia las estudiantes de Taller 5 tuvieron la posibilidad de observar, registrar a través de la escritura, videos, audios e imágenes, habilitándolas a instancias de reflexión y análisis de la práctica desplegada.

Consideramos que este taller, junto a otros, propicia la sistematización de este “ejercicio”; la recolección y captura de momentos y el análisis de las situaciones educativas abren el camino a la praxis en el sentido freiriano, a prácticas educativas con sentido pedagógico, con conciencia y compromiso reflexivo para revisar, reponer, descubrir alternativas en pos de la construcción del conocimiento que todo docente produce con los demás.

La importancia del trabajo grupal en la construcción colectiva del conocimiento

Otro de los puntos centrales del Taller 5 es el trabajo colectivo. Como se viene desarrollando, el hacer con otros/as propicia una experiencia que invita a intercambiar puntos de vista, debatir, establecer acuerdos y miradas.



VISITA AL TRIPTICO - 2019

Desde esta perspectiva sostenemos la premisa de una escuela que priorice la **construcción colectiva del conocimiento** y, en ese sentido, se trabaja en el Taller. Siguiendo a Furman “Para algunos docentes, el camino comienza de manera personal. Para muchos otros, sin embargo, resulta más fructífero pensar, imaginar y proyectar junto con sus colegas.(...) la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en algo compartido que se analiza, se discute y se estudia como camino de reflexión compartida” (2001: 335).

La formación docente, entonces, tiene la función de generar espacios de construcción colectiva en los cuales la proyección junto a colegas implica un papel central en la tarea. Este aspecto del taller 5 cobra importancia transitando, caminando, navegando por las aguas de la experiencia social, “siendo” en términos de Freire (1970) como esa búsqueda del ser inacabado que se rehace constantemente en la praxis y haciendo de la experiencia un espacio central para dar lugar al debate, la reflexión y puesta en marcha de estrategias con otros/as.

Las palabras de las estudiantes relatan el proceso que implicó el trabajo en grupo: “Fue una experiencia sumamente gratificante que nos sirvió para nutrirnos y

aprender en conjunto. También nos sirve para darle importancia al hecho de enlazar redes y grupos de trabajo que el día de mañana pueden ser útiles dentro de una institución, entendiendo que podemos formar equipos en la comunidad educativa en la que nos encontremos. Por esto, el ejercicio de escuchar a otro/a, entender su mirada, su postura y sus diferentes puntos de vista, colabora a que la práctica docente sea aún más reflexiva” (“Prohibido no cambiar”).

Por supuesto que este camino implica acuerdos y desacuerdos, momentos de producción y momentos de conflictos. Por este motivo, se convoca a trabajar con las alumnas la incomodidad que puede generar debatir y reflexionar sobre el propio pensamiento, teniendo apertura para dar lugar a diferentes puntos de vista.

Continuando con la voz de ellas se evidencia que este trayecto no es lineal sino que presenta diversas aristas de acuerdo a la perspectiva singular: “También consideramos que fue todo un desafío, debido a que esta era la primera vez que íbamos a transitar esta experiencia, aceptando que se requiere de acuerdos, de escucha, negociaciones, organización de tiempos y de tareas. Sin embargo, con el paso de los días, al poder conocernos en mayor profundidad, pudimos trabajar en un clima que resultó muy ameno, a través del cual, siempre desde el respeto, pudimos exponer nuestras opiniones y posturas, llegar a acuerdos y, también, en muchas ocasiones, ceder, entendiendo que el saber se construye y que varias miradas hacen aún más potentes nuestras propuestas” (“Prohibido no cambiar”).

Siguiendo a Maggio: “Cuando las prácticas de enseñanza son objeto de construcción colectiva las negociaciones pueden ser arduas. Juegan nuestras visiones del mundo, las concepciones acerca del conocimiento, nuestros marcos conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje, las posiciones sobre el conocimiento disciplinar, los enfoques metodológicos, las experiencias vividas, algunas de las cuales pueden haber sido poderosas entre otras múltiples dimensiones. Podría preocuparnos que en la negociación la práctica resulte empobrecida. Por el contrario, se verá enriquecida por los matices, las distintas voces con sus propios enfoques e incluso ciertas contradicciones o paradojas que puedan surgir (...). Las prácticas encaradas colectivamente pueden abrazar en el seno el necesario desarrollo de perspectivas críticas en las y los estudiantes, además de ser ejemplo de las tramas colectivas cuyo sentido y fuerza tienen que aprender como condición para la inclusión en una sociedad compleja que construye conocimiento de ese modo” (2021: 175).

El tiempo de pandemia sumó un gran desafío a la construcción grupal en torno a la búsqueda de encontrar tiempos colectivos en espacios individuales: es decir, no disponer del espacio presencial tan necesario para el encuentro grupal. En este sentido, en los encuentros virtuales de Taller 5, se producen intercambios que reconocen las trayectorias individuales de todas las integrantes en pos de ir generando un espacio colectivo. En esta conformación que compromete diferentes formas de mirar, se pone en juego la autobiografía escolar de sus miembros y, en este caso, se suman las vivencias atravesadas en el entorno cercano por el tiempo de pandemia. Consideramos que el espacio de taller, en esta época de incertidumbre, de enfermedad y pérdida generó una trama social y afectiva que hizo que este espacio se transforme en sostén de cada uno de sus integrantes. En palabras de las estudiantes: “Fue muy importante trabajar en equipo y lograr empatizar entre nosotras, apoyándonos y teniendo en cuenta el contexto que estamos atravesando.

A pesar de no contar con un contacto, pudimos compartir numerosos encuentros en los que hemos expresado hasta nuestras emociones del día a día” (“Juego dramático en pequeños escenarios”).

En tanto las estudiantes del grupo “Rayuelarte” describen el taller en este tiempo como “(...) un gran desafío en lo que se refiere a la comunicación y al encuentro con lx otrx...” Respecto al trabajo colectivo relatan que “... si bien cada una tenía ideas, formas y tiempos diferentes, logramos llegar a distintos acuerdos a lo largo del trabajo y formar un equipo en el cual cada una de nosotras tenía determinadas tareas y responsabilidades que cumplir con respecto a él. Creemos que el compromiso, el esfuerzo, la responsabilidad y la escucha son aspectos imprescindibles en el trabajo colectivo y pudimos verlos reflejados en cada paso de este trayecto” (“Los mundos de papel: saltando de la Tierra al Cielo”).

Otro de los grupos mencionan que “después de atravesar estos meses, hemos podido conformar un grupo en el que conviven diversas personalidades, pero con un apoyo y sentido de empatía por parte de todas que representa el trabajo colaborativo que logramos construir. Generamos momentos de reflexión e intercambio para enriquecernos y lograr un buen clima de trabajo” (“Atravesarte”). Por su parte, el grupo de “El juego en pequeños y grandes escenarios describe que “la elección de la propuesta y el diseño fue un trabajo muy arduo debido a que había que pensar y organizarnos entre todas, lo que implica acuerdos, decisiones, coordinar tiempos y entre otras cosas, que a veces al ser tantas compañeras resulta

un poco dificultoso. Pese a eso, se llegó a generar un clima armonioso, tranquilo y de respeto mutuo, a través del cual cada una podía expresar su punto de vista y llegar a acuerdos que sumaban a la propuesta”.

En las voces de las estudiantes el trabajo grupal cobra valor, se torna una herramienta clave para resignificar colectivamente los marcos teóricos que sustentan el hacer, el diseño de las actividades y el análisis sobre las prácticas con otros/as. En este sentido, se invita a construir una mirada crítica del propio hacer pedagógico de manera colectiva.

A modo de cierre y apertura

Arribando al final de este viaje creemos importante hacer alusión al valor político-pedagógico del Taller 5 en la formación docente, en los términos en que Freire (2003) define “la politicidad de la educación”, aludiendo a un docente comprometido con la realidad y con el cambio social. En palabras del autor: “(...) profundizando la toma de conciencia de la situación los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica, y como tal, capaz de ser transformada por ellos” (Freire 2002: 92).

“Hacer escuela” implica llevar esa conciencia de la realidad histórica al camino y buscar formas de transformarlo con otros/as. La invitación a este compromiso político-pedagógico está guiado, por la fuerte convicción de que otra realidad es posible. En este sentido se aspira a la formación de un/a docente sensible que reflexione sobre sus propias prácticas y se involucre en las particularidades de la comunidad y de la sociedad en la que vive. Esa conciencia nos conecta con una de las finalidades de la educación que es hacer para las infancias un mundo más amable, justo, que abra puertas a la igualdad de posibilidades.

Hacia el final de este viaje queremos valorar la instancia formativa de Taller 5 como aquella que especialmente brinda la posibilidad de trabajar colectivamente, de reflexionar sobre la práctica, de profundizar los marcos teóricos, de pensar una propuesta valiosa para las infancias, de indagar de manera grupal la puesta en marcha de una experiencia que se analiza y se modifica cada vez que se pone en acto; esta cualidad habilita la creación y el entramado de teoría y práctica que va conformando el mapa del viaje que cada grupo asume cada cuatrimestre al embarcarnos en este formato.

Alliaud dice: “Hay ciertos dispositivos de formación que parecen potentes para regular las prácticas formativas, en tanto articulan teoría y práctica, pensamiento y acción sin dejar de lado el compromiso y la confianza que mejora la artesanía (...). El trabajo colaborativo unido a la reflexión, el pensamiento y la imaginación tanto como la producción de saber son componentes que enriquecen los procesos de formación y, al hacerlo, ponen el valor en la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. Las decisiones políticas que se toman sobre la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones no son inocuas respecto a las prácticas pedagógicas, como tampoco estas lo son en los compromisos políticos que asuman” (2021: 175).

Por este motivo creemos que es fundamental que haya instancias en la carrera docente que prioricen lo colectivo, instaurando formas de pensar, hacer y crear con otros/as. “Como trabajadores de la educación, avanzar en este sentido es combatir, con prácticas reales, los mecanismos de legitimación del individualismo, de la cultura de la fragmentación, de la justificación del éxito individual en la exclusión de los no capaces para avanzar en la apertura y ampliación de los espacios de discusión con condiciones de participación efectiva en procesos colectivamente renovados no solo para nosotros sino fundamentalmente para que con nuestros alumnos. Avancemos transformando esta realidad en el sentido delineado por el proyecto compartido.” (Suteba, 2003). De esta manera, asumimos desde Taller 5 el compromiso de gestar formatos de trabajo que privilegien la producción del sentir, hacer y saber colectivo.

En estos años de pandemia y post pandemia pensamos propuestas potentes y viables que habiliten la creatividad, lo lúdico, el hacer con otros/as o en soledad, en espacios no necesariamente amplios para esos niños y niñas. La trama de cada propuesta generó enormes cambios en el modo de “hacer escuela”, sin renunciar al valor de la grupalidad, de la cercanía, de lo afectivo, de las instancias para enseñar y aprender. A través de taller 5 asumimos el desafío de que la escuela “llegase” a otros/as, siendo puente, palabra y posibilidad, garantizando así el derecho social a la educación.

Consideramos que la formación docente debe ofrecer propuestas que desafíen a las infancias, que las involucren, que no sean prácticas descontextualizadas, estandarizadas, ni primarizadas que se alejan de las necesidades e intereses de los niños y las niñas y de los contenidos propios de la Educación Integral y del Nivel Inicial.

Para cerrar el camino transitado hasta aquí creemos que es fundamental conovernos; es decir, dar sentido a la forma de movernos y habitar la educación, sensibilizarnos con el Ser y hacer escuela. Esperamos que cada experiencia expuesta perdure en la memoria, posibilitando así nuevos puntos de partida y nuevos viajes hacia la transformación de realidades.

Vale decir que el Taller 5 se convierte en una escuela para aprender a hacer escuela con otros/as.



TALLER 5
2º CUATRIMESTRE 2018

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy: apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Barbier, J. (1999) *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones: Novedades Educativas
- Bárcena, F. (2020). *Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo*. Clase 3. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Argentina: FLACSO. Disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Brito, A. y Suárez, D. (2001). Documentar la enseñanza. Revista *El Monitor de la Educación*. Ciudad de Buenos Aires: 2(4), noviembre.
- Contreras, J. D. (2011). "The Place of Experience." Cuadernos de Pedagogía, No. 417, November 2011. No identifier: 417.014.
- _____(2010). *Investigating the Educational Experience*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza: Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Revista *CICE*, IX(17), diciembre. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- _____(1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades Educativas.
- GCBA (2005). *Taller de diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos. Profesorado de Educación Inicial*. https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/inicial/fd_taller_inicial_web.pdf
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI
- _____ (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI

- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: guía para innovar sin perderse en el camino*. Colección Educación que Aprende. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: guía de supervivencia para docentes y familias*. Argentina: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- GCBA (2020/2021) Contenidos priorizados en Nivel Inicial. Ministerio de Educación. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/procedimientos-normativos-y-documentos-de-apoyo/contenidos-priorizar-durante-la-emergencia>
- Sarlé, P; Soto, C; Vasta, L y Violante, R. (2002). *Desarmar para armar: propuestas innovadoras para la educación infantil*. Novedades Educativas, O a 5, 46, agosto.
- Pantolini, V. (2003). Más de uno ya es colectivo. Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 69. <https://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-36702.pdf>

Este libro fue elaborado por estudiantes y docentes del profesorado y especialistas con fines exclusivamente educativos, como parte de la documentación y reflexión sobre las prácticas realizadas en el Taller 5 durante la pandemia. Las imágenes utilizadas en este material fueron obtenidas en ese contexto, cuando muchas obras en internet estaban disponibles para toda la comunidad con acceso abierto, facilitando así la creación y el intercambio de recursos educativos. Se respetan los derechos de autor y se reconoce la importancia de la propiedad intelectual; este libro no tiene fines comerciales y busca contribuir al aprendizaje colectivo.



Gracias

Esta publicación realizada en el marco del 85° aniversario del ISPEI Eccleston- Mitre, es el resultado de un trabajo colectivo de estudiantes, profesoras/es y escritoras invitadas.

Las autoras presentan experiencias vinculadas a las Artes Visuales y el Juego realizadas en el Taller 5 "Prácticas de la enseñanza, diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos" durante la pandemia y post-pandemia. También reúne en sus capítulos el sustento teórico en que se apoyan y las reflexiones que emergen a partir de ellas.

Este viaje que plantean las autoras invita a recorrer un camino sinuoso y escarpado atravesado durante los años 2021-2022 y cómo se ha llegado a buen puerto ofreciendo a las infancias y sus familias una propuesta que las acercó a potentes experiencias.

Recorrer sus páginas muestra el esfuerzo mancomunado realizado por todos y todas para brindar una experiencia educativa a las estudiantes y a los/as niños/as, defendiendo el valor del Juego y los Lenguajes Artístico- Expresivos en la formación docente.

Invitamos así a las/os lectoras/es/a a reflexionar sobre la escuela que portamos, que queremos y transformamos cada día de manera colectiva, sosteniendo la importancia de una formación integral y en defensa de la educación pública.