

COLECCIÓN: DESARROLLOS CURRICULARES

NIVEL INICIAL

Del Documento Curricular a la sala



NORMA CAPPONCELLI

VOLUMEN 1

EDICIÓN 2024



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés
Gobernador

Lic. Práxedes Ytatí López
Ministra de Educación

Dra. Pabla Muzzachiodi
Secretaria General

Dr. Julio C. de la Cruz Navias
*Subsecretario de
Gestión Educativa*

Prof. María Silvina Rollet
*Presidente del
Consejo General de Educación*

Lic. Julio Fernando Simonit
*Director de Planeamiento
e Investigación Educativa*

Dirección y Coordinación Editorial
Dirección y Coordinación Pedagógica
Laura Sassón
**Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa**

María Lidia Zacarías
Consejo General de Educación

*Este material comparte
imágenes fotográficas
debidamente autorizadas.*



COLECCIÓN: DESARROLLOS CURRICULARES NIVEL INICIAL / VOLUMEN N°2

Autora PATRICIA BERDICHEVSKY

Diseño Gráfico DARUICH JAVIER ALFREDO

Organismo Editor
Ministerio de Educación
La Rioja 663
Corrientes
<https://www.mec.gob.ar/>

AGRADECIMIENTO

*Especialmente a todos los Jardines de Infantes y Centros de
Desarrollo Infantil, que colaboraron con las imágenes para
acompañar este documento pedagógico.*



Descarga el Diseño Curricular en
www.mec.gob.ar/disenio-curricular-nivel-inicial/

Índice

Presentación	9
Introducción.....	11
¿Cómo se enseñan actualmente las artes visuales?	12
La importancia de la exploración.....	18
Reformulación de las propias producciones.....	28
Bibliografía	35

DEL DOCUMENTO CURRICULAR A LA SALA

PATRICIA BERDICHEVSKY

✓ Es profesora y licenciada en Artes Visuales y también, profesora de Educación Inicial con Diploma Superior en Educación imágenes y medios (Flacso). Se desempeña como capacitadora y formadora de docentes de Nivel Inicial, Primario y Educación Artística, asesorando a instituciones del país y la región. Investiga la educación artística en la infancia y la primera infancia, en la formación docente y en la articulación de museos y escuelas. Actualmente, dicta la cátedra de Educación Visual y su didáctica y el Taller de Arte y Cultura Visual en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).



PATRICIA
BERDICHEVSKY

✓ Es columnista de la revista “Educación Inicial” Praxis Grupo editor, autora y coautora de diversas publicaciones entre ellas: “Cuando la Infancia mira”, “Educación arte y cultura visual”; “Artes Visuales introducción al lenguaje de las imágenes”; “Primeras Huellas”; Arte desde la cuna”; “Zona Fantástica”; y artículos pedagógicos: ¿Qué hacen estos niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los Museos de Arte de Buenos Aires (O.E.I.); Juego y Arte en la Educación Infantil (O.E.I.); Enseñar a enseñar artes visuales a niños pequeños; Arte y cultura visual en la formación de maestros.

✓ Asesoró al equipo elaborador del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Corrientes. Integró el equipo pedagógico de la Subsecretaría de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, donde coordinó diversos proyectos.

✓ Otros proyectos que se destacan: La ciudad como lienzo, murales realizados por niños en San Justo, Santa Fe, escuela de Arte y jardines municipales y Entre murales, arte público y primeras infancias en el Normal 3 de Rosario. Participó en el proyecto de Desarrollo profesional docente del Consejo General de Educación de Entre Ríos.

✓ Fué titular de la cátedra de Lenguajes Artísticos en el postítulo de Jardín Maternal en ISPEI Eccleston. Coordinadora de las prácticas y profesora de didáctica de las Artes Visuales en la escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano. Profesora en el ISPEI Eccleston y el Normal 10 de la ciudad de Buenos Aires donde coordinó el proyecto de Mejora y creó la orientación en Arte, Cultura y Escuela.

 @patriberdichevsky

DEL DOCUMENTO CURRICULAR A LA SALA

Contar con un Diseño Curricular actualizado es una herramienta imprescindible para los docentes. Pero no basta su lectura para resolver muchas cuestiones a las que diariamente nos enfrentamos los educadores.

Este material propone continuar con una conversación iniciada al presentar el Diseño Curricular, un diálogo que continúa en cada reunión de personal y en cada instancia de trabajo conjunto. Esperamos que estos aportes ayuden a fortalecer la tarea diaria para garantizar el derecho al arte para los niños, teniendo en cuenta que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 otorgó a la educación artística un lugar relevante en tanto promueve la comprensión del arte y la cultura como herramientas de inclusión social, destacando además el papel que juega el

acceso a los bienes culturales en la construcción de ciudadanía.

Esta importancia de la educación artística, implica situarnos en una postura muy diferente de la que muchos hemos vivido en nuestras propias trayectorias escolares. Se hace necesario problematizar y sacudir aquellas matrices de aprendizaje que con frecuencia quedaron grabadas y asocian a las artes con manualidades y decoraciones alusivas a las festividades patrióticas u otros acontecimientos. Prácticas que están muy lejos de promover la comprensión del arte como herramienta de inclusión social y demandan materiales, tiempos de niños y de docentes en tareas sin valor formativo. Como expresa Elliot Eisner, uno de los principales teóricos sobre la enseñanza de las artes:

“...es necesario disipar la noción de que las artes son operaciones realizadas con las manos, que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual, que son más emotivas que reflexivas, que tienen poco que ver con la mente. Muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en la creación de imágenes visuales, musicales coreográficos, literarias, o la oportunidad de apreciarlas.” (Eisner.2002)

Desde esta posición abordaremos este desarrollo considerando distintos aspectos que involucran la enseñanza de las artes visuales en el nivel inicial. Ciertamente, la formación en ningún campo profesional puede cristalizarse solo

con la obtención de un título, por eso hablamos de formación continua y este documento intenta ser un aporte que se complementará con otras instancias de actualización, con el acceso a materiales bibliográficos, capacitaciones ofre-

Se hace necesario problematizar y sacudir aquellas matrices de aprendizaje que con frecuencia quedaron grabadas y asocian a las artes con manualidades y decoraciones alusivas a las festividades patrióticas u otros acontecimientos. Prácticas que están muy lejos de promover la comprensión del arte como herramienta de inclusión social y demandan materiales, tiempos de niños y de docentes en tareas sin valor formativo.

cidas por distintos organismos como el INFOD, encuentros de educadores, congresos, eventos en instituciones culturales y muy especialmente con la acciones de intercambio y lecturas generadas en cada institución escolar.

Introducción

De dónde venimos. Enfoques de enseñanza, miradas sobre las infancias y sobre el arte

Un problema que se observa con frecuencia, tiene que ver con los diferentes enfoques transitados por los docentes durante su formación inicial. Porque este campo de experiencias y conocimientos que actualmente llamamos Artes Visuales, siempre estuvo presente en la educación de la infancia bajo distintas denominaciones que aluden a transformaciones que se fueron experimentando a lo largo del tiempo, en orden a cambios en los modos de considerar a las infancias, cambios en la sociedad, cambios en el acceso y circulación de las imágenes y otros artefactos de la cultura visual y, por supuesto, a las transformaciones propias del arte, cuyos límites con otros campos de la experiencia humana son cada vez más porosos. Precisamente, esa porosidad posibilita, como veremos más adelante, abordar proyectos que inviten a aproximarse a un mismo hecho desde múltiples perspectivas, evitando concepciones fragmentadas para formar personas que miren el mundo cada vez más integralmente.

Mencionaremos algunas de estas miradas en las que probablemente algunos vean reflejadas experiencias vividas en su propia trayectoria escolar o en su formación profesional. Podríamos afirmar que, lo que aún persiste es una postura academicista en docentes que miran a los niños comparándolos con los adultos, de modo que no aceptan los modos de expresión infantiles, por lo

que les ofrecen moldes y patrones para rellenar o proponen hacer reproducciones de obras de artistas. También se observan aún algunas propuestas centradas en la didáctica de la libre expresión, cuya interpretación errónea condujo a borrar el rol de los docentes como enseñantes por temor a obstaculizar el fluir espontáneo de la creatividad. En ese enfoque también aparecen las colecciones de trabajitos en las llamadas técnicas gráfico- plásticas.

Previamente al encuentro virtual de presentación del capítulo que incluye a las Artes Visuales en el Diseño Curricular de Nivel inicial, se solicitó a las instituciones del nivel que las docentes formularan preguntas. En esa ocasión apareció la siguiente pregunta:

¿Qué técnicas son prioritarias a enseñar a los niños?

Este interrogante nos brinda la oportunidad de recordar que ***enseñamos a los niños las técnicas propias del arte: pintura dibujo, escultura, collage, grabado, fotografía y sus combinaciones y procedimientos, así también como en la apreciación de otras manifestaciones artísticas como por ejemplo las instalaciones.***

Durante buena parte del siglo pasado reinaban, y como se dijo, en ocasiones aún persisten, propuestas de pluviomanías, collages con alimentos, con bolitas de papel crepé, sellados con hortalizas con formitas bajo la creencia que esto garantiza la creatividad. Son actividades que aparecen como

Podríamos afirmar que, lo que aún persiste es una postura academicista en docentes que miran a los niños comparándolos con los adultos, de modo que no aceptan los modos de expresión infantiles, por lo que les ofrecen moldes y patrones para rellenar o proponen hacer reproducciones de obras de artistas.

mero entretenimiento, buscando la novedad, sin la continuidad suficiente para que los niños puedan descubrir posibilidades de los materiales ni apropiarse de los secretos de esas técnicas. Nueva-

mente acudimos a Elliot Eisner, quien brindó orientaciones precisas para proyectar la enseñanza artística en su libro *Educación la visión artística* donde explica que:

“si se traslada bruscamente a los niños de un proyecto artístico a otro existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de los proyectos les exige. Cuando esto ocurre, a menudo sucede que, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación con este no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza. En definitiva, la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión”

En este párrafo se advierte que en la organización de la enseñanza está la llave que abre la puerta a un abanico de posibilidades expresivas y de conocimiento, pero que, contrariamente a esa creencia y búsqueda infructuosa de lo novedoso, es la continuidad lo que posibilita construir y profundizar saberes. La humanidad sigue pintando, dibujando, modelando. Aún con los avances

tecnológicos, los seres humanos sumamos, pero no abandonamos la necesidad de crear imágenes y otros artefactos visuales en todas esas técnicas y procedimientos.

El Diseño Curricular de la provincia de Corrientes es sumamente claro en sus orientaciones didácticas y fundamentos teóricos, por lo que retomaremos algunos párrafos para referirnos a algunas dificultades que aparecen con

frecuencia en la enseñanza de las artes visuales al interior de las salas. Para hacerlo incluiremos algunos de los interrogantes formulados por docentes. Esas preguntas han sido, como suele suceder con la participación de las docentes, un insumo fundamental para elaborar este texto. Es en esa trama de preguntas y reflexiones como construimos nuestros conocimientos.

¿Cómo se enseñan actualmente las artes visuales?

Abordar esta enorme pregunta, formulada por algunas docentes, requiere, que antes de avanzar despejemos ciertos mitos sobre el arte, algunas tradiciones escolares heredadas de esos otros enfoques que mencionamos anteriormente. Se trata de afirmaciones que se repiten sin cuestionamientos y suelen generar propuestas sin sentido que no implican aprendizajes.

Persisten aún, en muchos educadores posturas innatas que consideran que el arte no se enseña, o que basta ofrecer variados materiales y herramientas y proponer – hagan o que quieran – para que surja la creatividad espontánea. Esas propuestas re-

sultan desde todo punto de vista, vacías de enseñanza y aunque, en ocasiones, parecen entretener o satisfacer a los niños con el encanto de la novedad¹ (Eisner: 145), terminan generándoles frustración por no poder realizar lo que quieren sino apenas, lo que pueden con sus limitaciones.

Porque para hacer lo que uno quiere es necesario aprender. Y para que los niños aprendan es necesario que les enseñemos. Cuánto más sepan, cuánto más tiempo hayan tenido para experimentar, para reflexionar sobre lo experimentado, para reconocer sus posibilidades de hacer y de transformar, y también las que ofrecen los materiales y las

Porque para hacer lo que uno quiere es necesario aprender. Y para que los niños aprendan es necesario que les enseñemos.

1 Un currículum de arte necesita continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte de un repertorio expresivo. Sucumbir al encanto de la novedad no sustituye el análisis de las demandas que una tarea exige a los niños, ni a la utilización de los resultados de dicho análisis en la selección de tareas posteriores.

herramientas, tanto más libres serán para crear sus propias imágenes y para descubrir, indagar y disfrutar, de lo creado por otros, especialmente, los referentes de

esto que están aprendiendo: los artistas y creadores visuales y audiovisuales. Aprenderán también a observar sensible y críticamente el entorno natural y social. Pero

¿cómo lograrlo? ¿cuáles son las claves que diferencian la propuesta del actual diseño curricular de lo que proponían otros enfoques? En el diseño curricular se afirma que:

“(...) el aprendizaje artístico se realiza en tres direcciones: producir imágenes, apreciarlas y comprenderlas como productos culturales, y que estas direcciones están íntimamente vinculadas (...)”

Analizaremos cómo se organiza y despliega esta enseñanza en tres direcciones en el inicio de las trayectorias escolares. Porque lo que comenzamos a enseñar en el Nivel Inicial se irá profundizando en la educación primaria hasta los primeros años de la escuela secundaria. Tenemos tiempo para detenernos a fortalecer lo enseñado con la continuidad suficiente, un tiempo que también necesitan los niños para ir apropiándose del lenguaje. Un tiempo responsable que no debería dis-

traerse, en trabajitos sin sentido. La enseñanza de las artes visuales en el nivel inicial se ocupa de que los niños aprendan a crear imágenes y a formarlos como espectadores críticos, sensibles y reflexivos. Se ocupa también de que se apropien de los bienes culturales de su país, su ciudad, su pueblo. Esa es una forma de construir ciudadanía, lograr que los niños y sus familias se reconozcan en ese patrimonio, que estén orgullosos de lo que les pertenece, que sepan valorarlo y cuidarlo.

La enseñanza de las artes visuales en el nivel inicial se ocupa de que los niños aprendan a crear imágenes y a formarlos como espectadores críticos, sensibles y reflexivos. Se ocupa también de que se apropien de los bienes culturales de su país, su ciudad, su pueblo.

ROL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

Dice el Diseño Curricular

“Hoy se hace necesario realizar un cambio profundo en el modo de pensar la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. Iniciar a los niños en el conocimiento de este lenguaje, requiere de un docente que realice una mirada al interior de sus prácticas y sus estrategias de enseñanza, permitiéndose reflexionar y cuestionar sus concepciones sobre el arte en la educación inicial y la didáctica. Un maestro que enseñe, y que intervenga con el propósito de que los alumnos adquieran nuevos conocimientos.”

Es cierto que, los debates y transformaciones curriculares, los aportes teóricos, las particularidades de cada contexto y los vertiginosos cambios sociales y tecnológicos, suelen demandar tiempo para ser asimilados, saboreados y comprendidos. Pero, los niños están aquí, son nuestro presente cotidiano y nuestra responsabilidad. Por eso nos preocupamos y es frecuente que docentes pregunten si sus propuestas están bien:

- ¿Está bien dar varias herramientas...?

- ¿Está bien observar a este artista para...?

En lugar de este cuestionamiento de corte ético proponemos analizar la propia tarea en artes visua-

les desde estos otros interrogantes:

¿Qué pueden aprender los niños con esto que propongo?

Esta es una premisa irrenunciable, ya que nuestro contrato pedagógico no es otro que enseñar, por eso es importante analizar nuestras propuestas desde su impacto en el aprendizaje de los niños teniendo en cuenta que los tiempos de cada uno y cada una serán diferentes y es necesario respetarlos y considerarlos en nuestra organización.

El otro interrogante que nos ayudará a analizar nuestras propuestas es:

¿Los niños, son protagonistas en esta experiencia, o ejecu-

tores de una idea de los docentes?

Desde otros paradigmas, y por supuesto, lejos de una perspectiva de derechos, hemos vivido como alumnos y posiblemente hemos propuesto alguna vez, un tipo de actividades donde los niños realizan producciones concebidas por el docente bajo una idea de ese adulto.

De modo que, antes de abordar los ejes anteriormente mencionados estaremos descartando las propuestas de rellenar dibujos creados por adultos y la utilización de patrones y moldes, encuadradas en esa didáctica tradicional que mencionamos al principio.



Las dos imágenes anteriores se refieren a propuestas en la que se trabaja sobre "La Primavera".

Entonces, si nos preguntamos: ¿qué aprende sobre la primavera quien rellena el contorno de una mariposa que, tal vez ni observó? Y por el contrario reconecemos qué claramente se percibe la observación de las formas y los colores del entorno primaveral en la otra imagen, genuinamente producida por niños de cuatro años a quienes además se les ha enseñado a usar herramientas que posibilitan dibujar y pintar con la ténpera.

Tampoco genera aprendizaje al-

guno la utilización de los niños para realizar decoraciones alusivas concebidas por adultos, como las carteleras que emplean las manos de los niños como objeto a imprimir en decoraciones sugeridas, generalmente, por publicaciones comerciales que no tienen fundamentos educativos y ofrecen una mirada banal del rol de quienes enseñamos.

Aprendimos con la Educación Sexual Integral que debemos respetar el cuerpo de los niños, no objetualizarlo.

Tampoco genera aprendizaje alguno la utilización de los niños para realizar decoraciones alusivas concebidas por adultos, como las carteleras que emplean las manos de los niños como objeto a imprimir en decoraciones sugeridas, generalmente, por publicaciones comerciales que no tienen fundamentos educativos y ofrecen una mirada banal del rol de quienes enseñamos.



Otra cosa preocupante, es que muchos niños se acostumbrarán a depender de estas directivas y concepciones ajenas a sus propias lógicas y deseos, y con el tiempo pierden la capacidad de enfrentar, abordar y desplegar sus necesidades expresivas y comunicativas.

Las paredes de las instituciones

sólo deberían exhibir las huellas genuinas de las experiencias de enseñanza que proponemos, donde aparece lo experimentado y lo creado por cada uno y cada una desde sus propias posibilidades, el producto de lo que enseñamos y de lo que los niños aprendieron en la diversidad de modos y formas en las que eso se

manifiesta.

En esos casos, lo ideal sería que lo que se exhibe esté acompañado de información clara y sencilla que explique y andamie la mirada de los adultos que observen. Nuestras voces y nuestra tarea profesional aparecerán en esa información.

Veamos jemplos:

Trabajo en grupo. Abordar una tarea compleja como realizar una obra en grandes dimensiones requiere desarrollar diferentes capacidades: aprender a debatir; a establecer acuerdos; a ser flexibles; a reflexionar; a aceptar las diferencias; a reconocer las propias dificultades y los propios logros, así como los de los demás.

En este trabajo los niños también aprendieron que es necesario retroceder para ver la totalidad de la obra a distancia.





Otro ejemplo, vinculado a lo que mencionamos anteriormente. En este caso un gran friso grupal referido a la primavera.

Primavera ¿Cómo nos damos cuenta que ya es primavera?

Los niños estuvieron indagando los aromas y los colores que caracterizan a la primavera. Olieron las flores y las frutas de estación, observaron sus colores y formas. Observaron el entorno para descubrir qué cosas cambiaron en este momento del año. Observaron obras de artistas que representaron la primavera.

Están aprendiendo a mezclar amarillo y azul, y descubrieron que si usaban más amarillo y menos azul los verdes eran claros y que cuando agregaban más azul se hacían más oscuros.

También aprendieron a formar colores claros mezclando colores con blanco, con una hermosa paleta de rosas, lilas, anaranjados y celestes pintaron este friso de primavera.

Esta información puede acompañar también las carteleras con fotos de los niños trabajando.

Estos textos pueden además estar en las carpetas y son interesantes insumos para que las compañeras de las salas siguientes sepan qué sabe y qué realizó el grupo que reciben. Esas sencillas explicaciones, ayudarán a las familias y a la comunidad en torno a la escuela a valorar la diversidad de resoluciones, lo genuino de cada uno y también lo diverso. Porque las familias tienen derecho a sa-

ber cómo se enseña actualmente. Deberían saber, por ejemplo, que no medimos los logros de cada niño comparándolo con lo realizado por artistas, como Leonardo Da Vinci en el 1400 a sus cuarenta años. Nos referimos a la insistencia de medir si los niños realizan la figura humana completa. Los niños dibujan como niños, y no enseñamos para que dejen de serlo sino para que se apropien de todas las formas sensibles y comunicativas que constituyen su subjetividad.

Los niños dibujan como niños, y no enseñamos para que dejen de serlo sino para que se apropien de todas las formas sensibles y comunicativas que constituyen su subjetividad.



Valoramos sus propias capacidades y logros, sus modos de expresión, sus descubrimientos y cómo se va manifestando lo que aprendieron con nuestra ayuda, en contacto con otros niños y observando el arte de quienes se dedican y dedicaron profesionalmente.

Esto puede manifestarse tanto en sus producciones visuales como en sus comentarios ante las imágenes. Esto no siempre sucede inmediatamente, hay que saber esperar en la certeza que no se trata de un hecho mecánico sino de una construcción que depende de muchas variables, en algunas de ellas intervenimos activamente al enseñar, al dar la palabra, al leer sus gestos, porque

no siempre la apreciación se manifiesta verbalmente. Tendremos que aprender a interpretar sus apreciaciones, a veces se tratará de un gesto, una onomatopeya que deberemos desentrañar y tal vez, prestar palabras, si fuese necesario. Nuestra enseñanza no debería reflejarse en una supuesta producción de los niños cuyo resultado ya fue concebido mentalmente por nosotros.

Nuestra enseñanza se observa en cómo organizamos el espacio, en la selección de imágenes que elegimos para hacer visible el problema de conocimiento que estamos abordando, en las consignas con que planteamos las actividades, en las intervenciones que hacemos durante el desarrollo de la propuesta, en la selección de los materiales, en la distribución de los espacios, en la organización secuenciada de las actividades. Nunca el resultado visual será una idea previa de los adultos, ni maestras, ni del personal de conducción.



Un aspecto fundamental de este enfoque es precisamente la afirmación de la posibilidad de enseñanza de las artes visuales desde el Nivel Inicial. Enseñaremos a hacer imágenes tanto planas como tridimensionales en las diferentes técnicas propias del arte, desde las tradicionales: dibujo, pintura,

collage, grabado, escultura y sus combinaciones, las técnicas mixtas. Actualmente también los niños pueden abordar la fotografía y el video, gracias a las herramientas tecnológicas que podemos tener en las salas.

En ocasiones, muchas de las infancias que habitan nuestras

instituciones suelen estar más familiarizadas con pantallas de medios electrónicos, que, con tintas, pinturas de colores, barro o arcilla para modelar. Por esto, es irrenunciable que les proporcionemos la oportunidad de conocerlos y usarlos en las escuelas.

Para abordar cualquiera de estas propuestas hay cuestiones que se repiten en cuanto a la tarea docente: plantearnos qué vamos a enseñar, seleccionar que materiales vamos a ofrecer, qué dinámicas de trabajo en cada una de las actividades, qué consignas son adecuadas en cada instancia para posibilitar que los chicos se apropien de los conocimientos que necesitan para construir imágenes que los satisfagan, qué imágenes vamos a utilizar para que los niños aprecien cómo los artistas utilizan el lenguaje y qué dinámicas de trabajo en cada caso.

La importancia de la exploración

En principio, todo material nuevo para los niños, toda herramienta necesita ser explorada ¿qué significa esto? Conocer sus posibilidades, lo que permiten hacer y sus limitaciones. La palabra exploración aparece con demasiada frecuencia en boca de docentes vinculada a las propuestas en artes visuales, sin embargo, muchas veces sólo se trata del uso de un

material o una herramienta. Hablar de exploración implica una indagación tendiente a descubrir las posibilidades y limitaciones que ofrece un determinado material o una herramienta y para ello es necesario plantear consignas que posibiliten que los niños construyan saberes sólidos una reflexión posterior. Así lo expresa el Diseño Curricular:

“La exploración, es la primera instancia de aproximación a un material o una herramienta para desarrollar una habilidad necesaria para producir imágenes, formas visuales que se obtienen a partir de un conocimiento de las cualidades, características y potencialidades que ellos ofrecen. Esta habilidad, contribuye significativamente a un producto final”

Hablar de exploración implica una indagación tendiente a descubrir las posibilidades y limitaciones que ofrece un determinado material o una herramienta y para ello es necesario plantear consignas que posibiliten que los niños construyan saberes sólidos una reflexión posterior.

A partir de la exploración, como dijimos, surge el descubrimiento de las posibilidades de los materiales y las herramientas y también de las propias posibilidades

de acción con ellos. Esta instancia particular requiere de consignas muy precisas. Si, por ejemplo, se trata de la primera vez que los niños usarán un material la con-

signa será: **Van a probar cómo es este material y qué pueden hacer con él.**

Prueben dibujar mojando el hisopo en esta tinta.



Para que lo explorado se transforme en un conocimiento es fundamental la observación y la reflexión posterior, que también tiene que tener consignas muy precisas del tipo:

¿Cómo les resultó dibujar con el hisopo y la tinta?

¿Cómo lograron esto?

Veo que pudieron hacer formas, líneas finitas y más gruesas ¿cómo hiciste esos puntos? ¿Cómo hicieron las líneas gruesas?

La idea es que todos los niños puedan observar lo experimentado por sus compañeros, que prueben formas diferentes de usar, en este caso, el hisopo: acostado, con menos tinta, que descubran la forma de cuidarlo, que lo comparen con otras herramientas. De este modo aprenden unos de

otros. Y eso que comenzó siendo un descubrimiento se va transformando en conocimientos que posibilitarán su uso intencional. Nuestras intervenciones para indagar los descubrimientos y hallazgos siempre apuntarán al cómo hiciste, nunca al qué. Preguntar ¿qué es? o ¿qué hiciste? resulta absolu-

tamente inadecuado cuando estamos observando lo que hicieron. Es una pregunta que lleva implícita la creencia que puede traducirse un lenguaje a otro. Precisamente los seres humanos concebimos distintos lenguajes para expresar y comunicar lo que los otros lenguajes no pueden expresar.

Veamos otro ejemplo

Hoy van a usar arcilla, el material que utilizan los escultores y los alfareros, prueben cómo es, qué pueden hacer con ella. Veán si se parece a otro material y qué tiene de diferente.

Si organizamos la propuesta de modo tal que los niños puedan dejar sus exploraciones sobre una tabla, con el paso de los días, los niños descubrirán que, a diferencia de la masa, la arcilla endurece, que quedan sus marcas, que lo que pegaron puede despegarse, que lo finito se quiebra y lo macizo resiste. Estos aspectos deberán ser tomados más tarde, luego de varios encuentros destinados a la exploración, cuando el grupo esté listo para utilizarla para rea-

lizar esculturas. Porque no basta un solo encuentro para descubrir y que los niños se apropien de las posibilidades de un material. También aquí es fundamental la continuidad para que lo experimentado se transforme en un conocimiento sólido.

Y en este caso, además de salir a ver esculturas en la plaza, en un museo o un espacio cultural, de visitar el taller de un escultor, o invitar a la sala a una mamá alfarera, será importante trabajar desde

lo corporal los problemas de equilibrio y sostén antes de proponer la realización de esculturas.

Después de haber experimentado y descubierto los puntos de apoyo con el propio cuerpo, será interesante, ante una escultura, imitar corporalmente la posición. De ese modo irán descubriendo los distintos recursos utilizados mientras abordan problemas esenciales del quehacer escultórico: el equilibrio y sostén y la resistencia de los materiales.



De modo que, si estamos trabajando sobre modelado y seleccionamos también imágenes de esculturas, podremos indagar, a través de la observación las soluciones que encontraron los escultores. Se ante la imagen de esta escultura de Viola Luza de Tara-

borelli proponemos imitar la posición de la figura representada para ver cómo resolvió la autora el sostén, los niños podrán observar cómo se funden partes del cuerpo con la base, cómo las formas se unen para fortalecerse y sostenerse entre sí. Esas soluciones

podrán ser retomadas a la hora de ser ellos quienes modelen.

Recuerden que pueden hacer las formas más gruesas y macizas, que si las apoyan unas con otras serán más resistentes.



Importancia de proponer un desarrollo secuenciado

Para que los niños aprendan es necesario que nuestra enseñanza se desarrolle secuenciadamente, es decir que cada cosa que enseñemos se apoye en los saberes que los niños tienen, saberes que traen del hogar, de otras salas y los que nosotros mismos venimos construyendo en nuestro grupo.

En la secuencia habrá momentos de exploración focalizada en el contenido, continuidad para que los conocimientos se afiancen, lo que implica seguir trabajando sobre los mismos contenidos con variantes. Y habrá también instancias de reflexión sobre lo explorado, lo

descubierto y lo aprendido.

Durante toda la secuencia estaremos acompañando nuestra enseñanza con imágenes en las que sean visibles los problemas de conocimiento que se están abordando. Lo ideal será que también, en las paredes de la sala estén las producciones previas de la secuencia, además de las imágenes artísticas seleccionadas.

Toda secuencia debería llegar a una instancia donde se utilice lo experimentado y aprendido en producciones personales y o grupales.

Quando diseñamos una secuencia de actividades hay momentos en los que es necesario enseñar a los niños a experimentar, como ya explicamos, para descubrir las posibilidades y limitaciones de un determinado material o una herramienta. En otras ocasiones estaremos proponiendo emplear esos conocimientos para expresarse de manera personal. Son dos tipos de actividades diferentes fuertemente asociadas.

Las secuencias de artes visuales suelen ser largas, porque tienen continuidad, una continuidad con variantes, y porque como parte de la tarea enseñaremos a limpiar las herramientas para volver a usarlas. Esta tarea es parte del conocimiento de las mismas

y de los materiales. Cuando los niños comienzan a dominar materiales y herramientas es el momento de hacer propuestas para emplear esos saberes en sus creaciones personales.

Un ejemplo en la pintura

“...si sabemos cuál es el punto en que la témpera se deja manejar, qué bello se hace dejar que un chorro más de agua la ponga ingobernable y nos lleve por los ríos de la mancha hasta lo desconocido”²

Ofrecer a los niños la experiencia de pintar es irrenunciable ya que, casi siempre, el encuentro con esta práctica ancestral, que nos acompaña a los seres humanos desde nuestros orígenes, comienza a transitarse en el ámbito escolar.

Los que trabajamos con niños sabemos del enorme placer que sienten al ver fluir la materia, al experimentar sus cualidades y posibilidades, al deslizarla y

descubrir como los colores vibran y se transforman, y cómo ellos mismos pueden crear belleza y transmitir emociones y sensaciones al modificar una superficie con el juego del color, las formas y las líneas. Pero, es cierto también que, si no se la domina, la pintura, suele generar frustraciones. Para que eso no suceda es necesario sistematizar aspectos básicos de su enseñanza.

² Zona Fantástica. Ministerio de Educación de la Nación.2007.

¿Qué tenemos que saber los educadores? ¿Qué pueden aprender los niños para hacer de la pintura vehículo de su propia expresión? ¿Qué imágenes ampliarán sus horizontes y les darán ideas y permisos al alimentar su imaginación?

Los niños van descubriendo la pintura mientras la experimentan, pero nuestras intervenciones y, cómo

venimos explicando, la organización que propongamos, serán determinantes para este aprendizaje.

John Dewey, en su maravilloso libro "El arte como experiencia", explicaba que: "tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento"³

¿Qué implica esto?: aprender a dominar la materia evitando que ésta los domine a ellos. Los niños necesitan experimentar el trabajo con la pintura espesa y también con la pintura diluida. Con el tiempo, ese material preparado por la docente podrá comenzar a ser preparado por ellos mismos sabiendo lo que cada densidad posibilita porque la vivenciarán sensorialmente. También necesitan descubrir que, en pintura, los colores se mezclan y forman otros. Aprenderán, a partir de la experiencia, qué colores se pueden formar y cómo mantenerlos puros cuando lo desean. Estos logros son básicos para la autonomía expresiva y para la convivencia en el espacio del jardín, donde los materiales se comparten, una situación propia del contexto del nivel inicial. Esto no le sucede al creador adulto que utiliza sus propios materiales y herramientas, por eso, en la escuela, demanda acuerdos específicos de convivencia y de preservación de los materiales y herramientas de uso en común.

Eisner vincula la posibilidad de expresión con la adquisición de habilidades al afirmar que la expresión no consiste en dar salida a los sentimientos, sino que supone trasladar un sentimiento, una imagen o una idea a un material que, al ser transformado, se convierte en medio de expresión. Veremos a través de

algunas imágenes este recorrido posible en salas de jardín de infantes. Un recorrido que se inicia con la exploración hacia la construcción de conceptos y conocimientos plásticos que posibilitarán la utilización de lo aprendido en las propias creaciones.

3 Dewey, John. "El arte como experiencia. Paidós. Barcelona. 2008



En esta imagen observamos el empleo de una selección de colores muy precisa: amarillo y azul ⁴, orientada a que los niños descubran el resultado de

la superposición. Las herramientas y el material son conocidos por este grupo de niños, que ya los han utilizado en otras ocasiones. La consigna fue:

Pinten con estos dos colores, prueben en algunos lugares, pintar con uno sobre el otro.

Si no surge de los niños el comentario acerca de la aparición de los verdes, será necesaria una intervención docente previamente planificada, como por ejemplo:

**¿Qué colores tenían?, ¿qué colores hay?
¿De dónde salieron?**

De esta forma serán los niños quienes podrán reflexionar contestando: - se formó verde-, o se mezclaron- o -se hizo verde. Serán ellos los que construyen el conocimiento a partir de lo que descubrieron. Y podremos ir más allá:

- Los verdes ¿son todos iguales? - ¿en qué se diferencian? ¿Por qué?

⁴ Se trata de un azul levemente adulterado para que no sea tan oscuro que tape al amarillo en lugar de fusionarse con él.

Posiblemente los niños digan que algunos son más claros y otros más oscuros, o tal vez, algunos se den cuenta de que, donde hay más amarillo, los verdes son más claros. Ese más podrá ser, si el grupo está preparado, el inicio de una secuencia sobre el procedimiento de la mezcla de color. Un procedimiento con reglas y pautas muy determinadas que cada docente deberá plantear sólo si el grupo está en condiciones de respetar esas reglas.

En este ejemplo los niños están descubriendo qué sucede al superponer pares de colores. Se están apropiando de las propiedades de los colores, del material y de sus mezclas. Para continuar será necesario proponer variantes, es decir, seguir trabajando sobre la superposición de pares de colores, pero, como aquí la dinámica fue grupal y en plano vertical, la siguiente podría ser ser individual o en grupos más pequeños y en lugar de rodillos utilizar esponjas, seleccionando otros pares de colores primarios, siempre sobre soportes blancos.



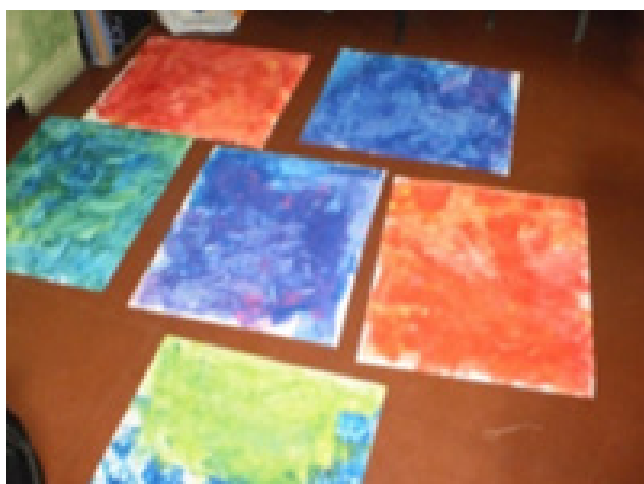
Como vimos en el ejemplo de la primavera, luego vendrán las superposiciones de color más blanco. Siempre debemos enseñar a los niños a limpiar las mesas y a lavar las herramientas, a colocarlas de forma adecuada para que se sequen. Esto les proporciona la oportunidad de seguir conociendo las propiedades de los materiales. Observar cómo se diluyen, cómo se mezclan los colores en la pileta. Nuestras intervenciones los ayudarán a seguir descubriendo esas cualidades de la materia. Además, van construyendo autonomía, lo que nos permitirá ir sumando colores y herramientas sin preocuparnos por tanto despliegue ya que todo el grupo se hará cargo de la higiene y el orden. Cuando los niños disponen de pinceles de varios grosores, de esponjas y de rodillos, si experimentaron y reflexionaron sobre la utilidad de cada herramienta, podrán seleccionarlos según sus necesidades. Los docentes aprenderemos a formular, en lugar de aquella: elijan la que más les guste, o el fatalista, el

que toca, toca, consignas tales como:

Elijan las herramientas que necesitan en función de lo que quieren lograr

Esto implica un salto cualitativo en la concepción de herramienta. No es un objeto más, es lo que posibilita realizar distintas cosas.

Si es posible, en esta secuencia que estamos relatando, disponer en las paredes de la sala, a la vista de los niños, de los resultados de las superposiciones realizadas. Esto los ayudará a tener presentes las propiedades de los colores y recordar su comportamiento y transformación para ser usados intencionalmente en próximas producciones. Estos saberes son útiles tanto si queremos enseñarles posteriormente el procedimiento de la mezcla, como si nos detenemos sólo en que construyan los conceptos de primarios y secundarios y que al pintar los utilicen según sus propias intenciones.



En salas de cuatro, especialmente en la segunda mitad del año, o en las salas de cinco es posible enseñar, en la mayoría de los grupos, el procedimiento de la mezcla de colores.



Otra posibilidad es preparar con los niños diferentes colores, en tarritos separados, cada uno con varias herramientas para que puedan utilizarlos en dibujos previamente realizados con pincel o directamente pintando.

La mezcla de color tiene pasos y reglas, de modo que, en aquellos grupos que estén preparados, por ejemplo, para asumir juegos reglados, podremos enseñar este procedimiento teniendo en cuenta que no siempre los niños formarán los colores, que

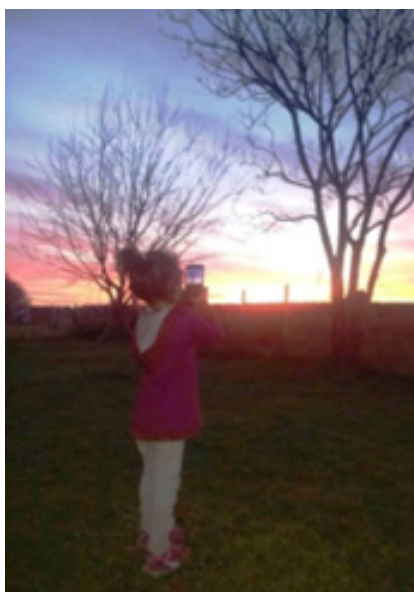
también es válido trabajar con los colores ya preparados, pero con la opción de que los niños que lo deseen o lo necesiten puedan formar otros colores. Hasta aquí se hemos abordado aspectos instrumentales del uso del color y de la pintura, pero lo más importante es lo que cada uno hará con estos conocimientos. Eso se va construyendo con la práctica sostenida en la pintura o en cualquiera de las otras prácticas artísticas como el modelado, la construcción, el grabado, el collage o la fotografía.





Pintura directa, sin dibujo previo

Si se trabaja con un eje temático como, por ejemplo, la primavera (para retomar algo ya mencionado), la observación del entorno, de imágenes artísticas, de los colores del cielo en distintos momentos del día y de las formas y colores de las flores, impulsará a la necesidad de formar colores, de aprender a diluirlos para representar, por ejemplo, cómo se esfuman los tonos en el cielo. De este modo los aprendizajes previos se van articulando y cobrando nuevos sentidos al ser empleados en la construcción de imágenes.



A partir de esas observaciones, surge la necesidad de formar colores claros a partir de mezclar con blanco. Esos colores podrán ser empleados, por ejemplo, en una gran obra grupal sobre la primavera.



Reformulación de las propias producciones

“hace un alto, desenchufa la máquina y se toma su tiempo para mirar y para pensar”⁵.

Graciela Montes

Antes de cerrar este apartado sobre la producción, es importante recordar que, cuando los niños realizan estas imágenes personales, en las que ponen en juego diversos saberes, necesitan tiempo, un tiempo que muchas veces no se agota en una única sesión, tiempo y espacio para reflexionar y tomar decisiones.

En ocasiones se debe cortar la actividad porque es la hora de salida y el trabajo no se terminó, otras veces porque los niños están cansados, o es necesario esperar a que se seque la pintura para modificar algo con lo que no han quedado conformes.

Otras veces somos los docentes quienes les sugerimos que dejen descansar el trabajo, porque observamos que en el afán de seguir pintando, tapan lo ya realizado. En este último caso es preciso ofrecerles otra hoja advirtiéndoles: - dejalo un rato y más tarde lo volvé a mirar.

En esas oportunidades, cuando vuelven sobre la obra, si les preguntamos por ejemplo: -¿Te das cuenta por qué te pedí que lo dejes por un rato?- la mayoría se da cuenta y comenta: -sí, porque se me estaban mezclando los colores-, o - estaba tapando lo que había hecho.

Esta situación sucede porque los niños tienen mucho más interés por seguir pintando que por obtener un producto determinado. Pero la posibilidad de detenerse a reflexionar, de poner cierta distancia,

es un buen aprendizaje para educar la mirada sobre los propios logros y los problemas por resolver.

Graciela Montes, en su bello e imprescindible texto “La gran ocasión” explica que es necesario “un cierto recogimiento y una toma de distancia; ponerse al margen para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento”. Eso necesita ser enseñado. Al retomar esos trabajos en otro momento o en días posteriores, podemos colocarlos en la pared o en el pizarrón y pedirles que los observen desde estas preguntas:

- ¿Qué te parece que le falta?
- ¿Qué querés modificar?
- ¿Qué necesitás para hacerlo?

También podemos ser nosotros quienes hagamos sugerencias o preguntas.

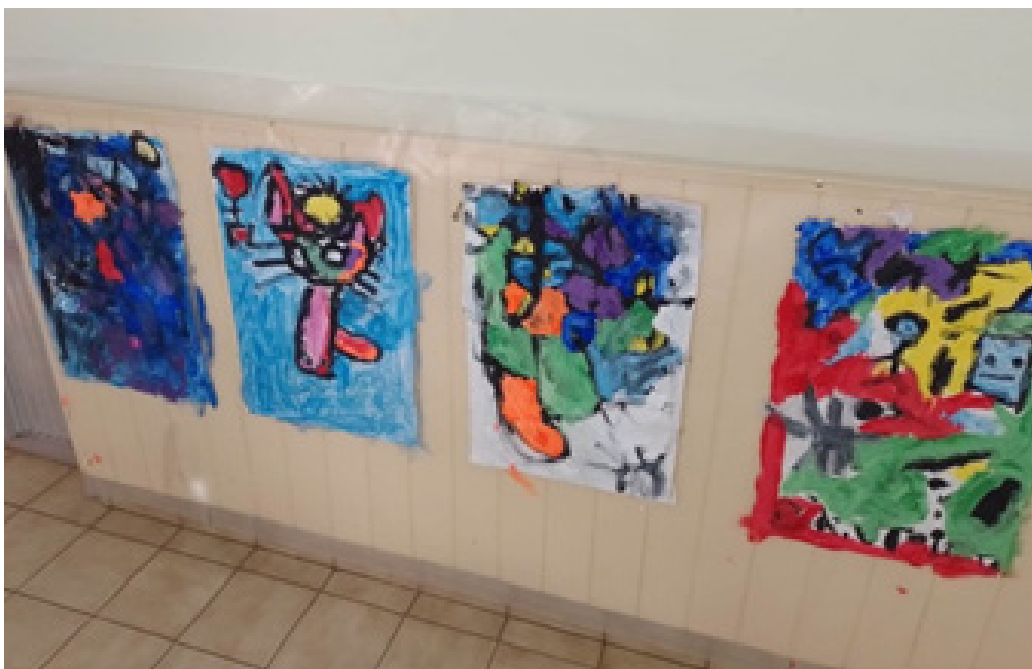
-Fijate que tal vez, tengas que usar un color más oscuro porque tapaste una parte...

-Observen que algunos compañeros pintaron lo que rodea a las figuras, piensen cómo quedaría pintar el fondo.

-Ahora que está seco podés agregarle cosas.

También los compañeros podrán hacer sugerencias y comentarios para enriquecer las producciones de sus pares.

⁵ Montes, Graciela, La gran ocasión.



Apreciación de imágenes

Acabamos de relatar situaciones de apreciación de las propias imágenes, que ayudan a construir el juicio crítico y la mirada reflexiva. Pero la apreciación de obras artísticas sigue siendo para muchos educadores un problema, posiblemente porque no han sido formados en esa práctica.

Desde que la enseñanza de las artes visuales comenzó incluir la apreciación de imágenes aparecieron propuestas de reproducir obras de artistas o de pintar a la manera de.

Insistimos en advertir que la reproducción, la copia, es un hecho mecánico, y que por esa razón un scanner, una cámara de fotos reproduce sin necesidad de reflexión, ni de emoción alguna.

Este es un problema que persiste

pese a los esfuerzos y recomendaciones de todos los diseños curriculares de nuestro país y tantas otras publicaciones a lo largo y a lo ancho del mundo, exceptuando, las que sólo persiguen un fin comercial. Precisamente, las propuestas de esas publicaciones o páginas de internet que ofrecen obras del arte universal para colorear no pueden responder a nuestras dos preguntas iniciales. ¿Qué aprenden los niños al colorear la imagen producida por un artista? ¿Es protagonista? ¿Qué conocimientos artísticos construye? ¿Transforma sus modos de pensar o de sentir? ¿Lo perjudican coartando su creatividad, como afirmaba Lowenfeld? ¿Desde qué mirada sobre la infancia surgen estas propuestas?

Que la reproducción, la copia, es un hecho mecánico, y que por esa razón un scanner, una cámara de fotos reproduce sin necesidad de reflexión, ni de emoción alguna.

La incitación a la copia emplea esfuerzo, materiales y tiempo de educadores y de los niños en enseñarles a copiar, en lugar de ofrecer la oportunidad de observar, de conmoverse y de aprender a crear sentidos e imágenes propias y personales. Los niños pequeños aprenden muchas cosas imitando a los adultos, pero se trata fundamentalmente de procedimientos. Pueden, por ejemplo, aprender a mezclar los colores imitando a sus maestras o a un compañero, al observar cómo sacan de a poco un color y lo incluyen en otro, cómo limpian el pincel, cómo lo escurren en el borde del vaso para afinar su punta o cómo lo limpian con un trapo. La imitación de un procedimiento posibilita usar estos conocimientos para hacer sus propias imágenes y para descubrir en la producción de otros los procedimientos utilizados (Berdichevsky, 2009).

Aprenderlos también sirve para desafiarlos, cuestionarlos y buscar otros modos o confirmar que esos son adecuados para los propósitos que se persiguen.

Pero cuando se invita a niños pequeños a imitar un producto acabado y resuelto, se pierde la oportunidad de que lo experimentado y lo descubierto pueda utilizarse de manera personal. Es posible incluso que se hagan dependientes de esas copias y desvaloricen sus propias posibilidades de producción.

Cuando leemos un libro no necesitamos copiarlo ni repetirlo para disfrutarlo, tampoco es necesario

copiar una obra plástica para deleitarse, extrañarse, conmoverse y comprenderla.

Algo muy diferente sucede cuando, a partir de la observación, por ejemplo, del entorno, al detenemos a descubrir los infinitos colores en el cielo, en los árboles, los matices que provoca la luz, cuando se recorren los surcos de un tronco para percibir su textura y cuando con todo lo percibido se los re-presenta plásticamente.

Cuando se invita a niños pequeños a imitar un producto acabado y resuelto, se pierde la oportunidad de que lo experimentado y lo descubierto pueda utilizarse de manera personal. Es posible incluso que se hagan dependientes de esas copias y desvaloricen sus propias posibilidades de producción.

Mirar obras para enriquecer la propia producción

Un grupo de niños visitó el Museo Nacional de Bellas Artes donde observaron, desde muy cerca y tomando más distancia la obra "Las Parvas" de Martín Malharro. Descubrieron que, en la obra, el artista pintó el pasto con pinceladas de distintos verdes y amarillos. En esa oportunidad, su maestra y la guía del museo

les contaron que, cuando Malharro viajó a completar sus estudios a Francia, observó las pinturas de Monet sobre ese tema.

Y que, cuando Monet pintó sus obras a la mayoría de la gente no le gustaban, porque no estaba acostumbrada a ver pinturas donde se veían las pinceladas.



Poco tiempo después, ¡cuando se disponían a pintar el pasto en su obra Gooool!, decidieron que querían hacerla cómo Malharro.

Su maestra les recordó que tenían que formar varios verdes y entreverar las pinceladas.



Este tipo de información acerca del contexto es interesante para los niños amplíen sus horizontes y puedan, por ejemplo, observar como otros artistas pintan los campos y los pastos. Si comparan como pintó el pasto, o el cielo Malha-

rrero en esta obra y cómo los representa Chela Gómez Morilla en estas dos obras, los niños observarán dos modos diferentes de pintar y podrán comprender que no hay una forma mejor que otra, que todas nos impactan.



Como venimos observando en estos ejemplos, **este trabajo de producción se complementa con la observación de imágenes donde sea visible cómo los artistas utilizan todo lo que los niños están aprendiendo, tanto para hacer obras figurativas como no figurativas.**

Esta es una de las muchas y variadas situaciones en las que propondremos apreciar obras de artistas: la que articula instancias de producción con la oportunidad de observar cómo los referentes del lenguaje visual abordan problemas similares a los que se les plantean a los niños.

Otros de los interrogantes formulados por las docentes fueron:

***¿Es necesario trabajar en un orden la apreciación, la producción y la contextualización?
¿Qué formas son las más adecuadas de presentar una obra? ¿Cómo abordar las obras de artistas?***

Las imágenes acompañarán todo el proceso y si bien es cierto que, una imagen puede ser interesante e ilustrativa de lo que se está enseñando sin que sea importante saber sobre el contexto que la generó; brindar elementos que contextualicen las circunstancias que generaron una obra amplía, como se dijo, los horizontes culturales y, en muchos casos ayuda a comprender y hasta disfrutar de una obra. Cuando se elige trabajar sobre un artista en particular, saber a quienes miró, dónde vive, qué ideas sostiene o sostuvo, por qué tomo ciertas decisiones, enriquece la mirada y cuando se trata de artistas locales, construye identidad.

Cuando leemos su biografía tendremos que elegir los datos que aportarán a la comprensión del contexto, como por ejemplo cuando se observan las obras de artistas que abordan costumbres populares de la región.

Si se trata de artistas actuales los museos o páginas como <https://arteencorrientes.com.ar/artistas> que, lleva el sugerente subtítulo: artistas visuales activos en la provincia de Corrientes. También <https://museoidealctes.es.tl/CORRENTINOS-DEL-MU->

SEO.-OBRAS-DEL-PATRIMONIO.htm

Los artículos periodísticos también proporcionan información, entrevistas e imágenes. Por supuesto que YouTube permite escuchar las voces, ver a los artistas trabajar. Por lo general resulta mucho más interesante, y evita la tendencia a trabajar a la manera de, poner en vínculo a más de una artista y es más fácil comparar que describir.

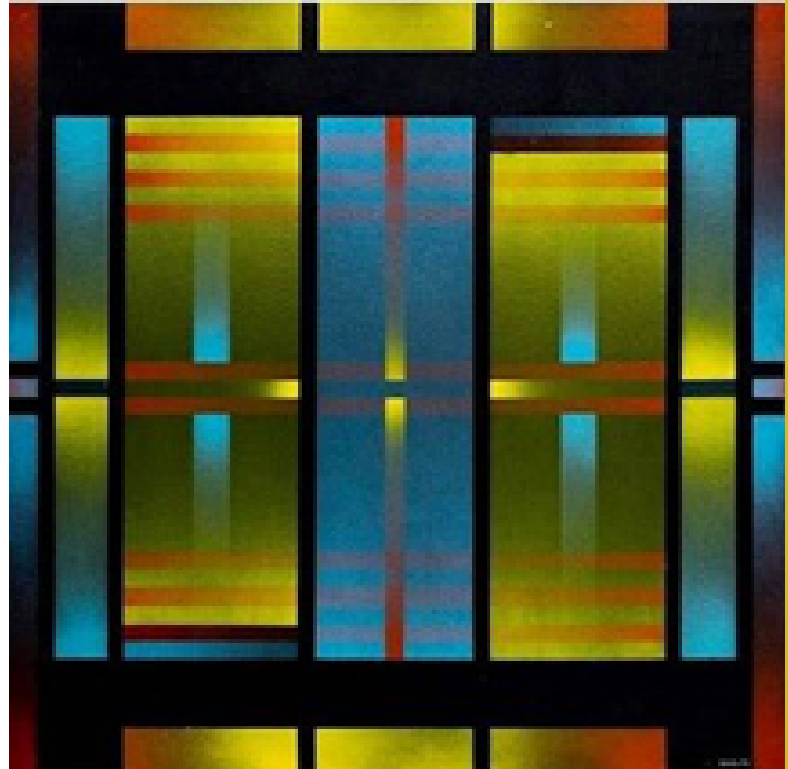
Mencionamos a Martín Malharro, un artista y peda-

gogo del Siglo XIX y principios del XX (1865-1911), que desde su lugar de inspector de escuelas promovió que los niños salieran a pintar al aire libre. Lo comparamos con los paisajes de Chela Gómez Morilla, pero también podemos observar cómo emplea todo lo que mencionamos sobre el color César Tschanz, oriundo de Monte Caseros, que también trabaja sobre la naturaleza y la vegetación propia de la provincia desde una mirada y una composición muy diferente.

Quando se elige trabajar sobre un artista en particular, saber a quienes miró, dónde vive, qué ideas sostiene o sostuvo, por qué tomo ciertas decisiones, enriquece la mirada y cuando se trata de artistas locales, construye identidad. Cuando leemos su biografía tendremos que elegir los datos que aportarán a la comprensión del contexto, como por ejemplo cuando se observan las obras de artistas que abordan costumbres populares de la región.



El contacto con estas obras y muchas veces las opiniones de los artistas podrán ayudar a los niños a comprender que también los colores y los matices pueden emplearse en la construcción de imágenes no figurativas.



Salvador Mizraji. Sucesión espacial - 1986.

Los ejemplos que venimos relatando pueden ayudar a comprender algo básico y fundamental: el contacto con imágenes es una herramienta tan valiosa como lo es la lectura de un libro de cuentos, un poema o una narración para enriquecer la expresión oral o ensanchar los horizontes de la imaginación.

El contacto con imágenes es una herramienta tan valiosa como lo es la lectura de un libro de cuentos, un poema o una narración para enriquecer la expresión oral o ensanchar los horizontes de la imaginación.

Dice el Diseño Curricular:

Andamiar sus miradas, incursionando en el trabajo de los referentes de este lenguaje, descubriendo soluciones y procedimientos que éstos emplearon, en sus obras. Este acercamiento, ampliará su “capacidad de ver”, desplegando las diferentes soluciones a sus propios problemas frente a la creación de imágenes. Por ejemplo, si observan el uso del color plano en algunas obras y en otras sus matices, los niños podrían incorporar estos conocimientos en la producción de sus propias imágenes.

La apreciación de imágenes acompañará a toda la secuencia de artes visuales. Las imágenes estarán disponibles para aclarar dudas, sugerir soluciones o simplemente para disfrutarlas.



Esta frase del artista argentino Luis Felipe Noé advierte que, así como los artistas aprenden unos de otros, los niños también se nutren al observar las obras artísticas. Pero para que eso suceda, además de una buena selección de imágenes que apunte al problema de conocimiento que se esté abordando, se hace necesaria la elaboración previa de nuestras intervenciones.

Según las posibilidades y las necesidades se podrá ir cambiando o agregando otras imágenes, se utilizarán diversos dispositivos y soportes. En ocasiones se utilizará un power point, otras veces serán reproducciones pegadas en la pared a modo de galería, también libros y computadoras según, como se dijo, sea necesario o posible.

Y si se cuenta con un museo, un centro cultural o un artista local puede visitar la escuela tanto mejor. En este último caso, la contextualización posiblemente tomará la forma de entrevista, lo que excede los límites de las artes visuales proporcionando conocimientos muy sensibles sobre el territorio, las problemáticas comunes y la cultura que comparten.

La contextualización, cuando se trata de artistas de nuestro país, de la provincia o de la región, favorece la construcción de la identidad y la apropiación de los bienes culturales.

Hay mucho más para seguir conversando, pero todos estos documentos escritos son sólo un apoyo para la tarea, y muchas veces, al leer las cosas parecen más complejas. Podríamos seguir dando ejemplos, hablando del grabado, del collage, pensando en otras propuestas. Pero parafraseando, otra vez a

La contextualización, cuando se trata de artistas de nuestro país, de la provincia o de la región, favorece la construcción de la identidad y la apropiación de los bienes culturales.

Noé, a caminar se aprende caminando, a pintar pintando y a enseñar, enseñando, ejerciendo esta profesión que elegimos y que nos brinda la maravillosa posibilidad de transformar vidas, miradas, de crear oportunidades y mostrar caminos.

Entonces, como dice Carlos Skliar "tengo la impresión de que en nombre del futuro hemos postergado el presente, nuestro único tiempo real, nuestro único tiempo existencial, donde tiempo, vida y mundo poseen, acaso, algún sentido."

Nuestro presente es enseñar hoy, sin miedo, porque probaremos una y otra vez, acompañaremos los descubrimientos, enseñaremos que lo que no nos conforma puede transformarse y lo que no existe aún, puede crearse.



Bibliografía

Berdichevsky, Patricia. “Cuando la infancia mira. Educación, arte y cultura visual”. Rosario .Homo Sapiens 2022 Ediciones.

Berdichevsky, Patricia “¿Qué hacen estos niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los museos de arte de Buenos Aires. Organización para los Estados Iberoamericanos. Madrid. 2014 <https://issuu.com/wakayadanza/docs/libro-metasinfantil/s/11310609>

Bedichevsky, Patricia, “Mirar o copiar a los artistas plásticos ¿Cómo enseñar a pintar?” Dilemas Omep 2007 Disponible en <https://vdocuments.mx/mirar-o-copiar-a-los-artistas-plasticosdoc.html>

Noé, Luis Felipe. Antiestética. Ediciones de la Flor.1988

Dewey, John.. El arte como experiencia. Paidós. Barcelona. 2008

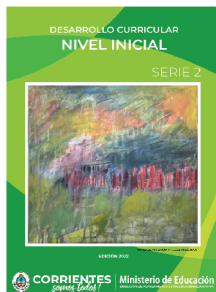
Eisner, Elliot. El arte y la creación de la mente” Paidós.Barcelona. 2002.
<https://www.noveduc.com/nota-carlos-skliar/>

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE INTERÉS DE NIVEL INICIAL

Desarrollos curriculares



EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL
Y ÁULICA
Magister Elisa Spakowsky



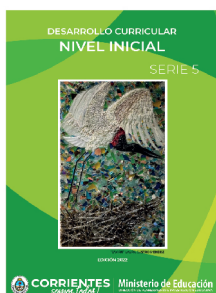
EDUCAR EN CLAVE
INTERCULTURAL CRÍTICA
DESDE LA PRIMERA
INFANCIA.
Mgrt. Alejandra Castiglioni



LA IMPORTANCIA DE
LA PLANIFICACIÓN
Y LAS PROPUESTAS
DE ENSEÑANZA-
Lic. Laura Pitluk



DESARROLLO DEL
LENGUAJE Y ALFABETI-
ZACIÓN INICIAL
Dra. Alejandra Stein
LITERATURA
Especialista Claudia Stella
MÚSICA
Lic. María Laura Inda



MATEMÁTICA EN EL
NIVEL INICIAL -
Lorena Centurión y
Cristian Romero
EDUCACIÓN DIGITAL,
PROGRAMACIÓN Y ROBÓTI-
CA-MAGISTER
Susan de Angelis



DESARROLLO DEL
LENGUAJE Y
ALFABETIZACIÓN
INICIAL-
Celia Rosenberg
MATEMÁTICA-
Edith Weinstein y
Adriana Gonzalez



Capacitaciones, Encuentros y Jornadas

<https://www.youtube.com/watch?v=6TLuxkxwDXw>

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL

Emitido en directo el 30 nov 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=4KU6tNnoYtU&t=26s>

ALEJANDRA STEIN - DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL -

Fecha 28/09/2023.

https://www.youtube.com/watch?v=ozLTylo_eaA&t=28s

CELIA ROSENBERG - DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

Fecha: 22/09/2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=gtn1ZBnZJE&t=30s>

SUSAN DE ANGELIS - PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA EN EL NIVEL INICIAL.

Nivel Inicial. Fecha 19/09/23.

<https://www.youtube.com/watch?v=jqvphLqVu3s&t=3709s>

SUSAN DE ANGELIS - SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA EN EL NIVEL INICIAL.

Nivel Inicial. Fecha 19/09/23

<https://www.youtube.com/watch?v=YOzmkuY8siY&t=581s>

MARÍA LAURA GALLI - NARRATIVAS PEDAGÓGICAS - NIVEL INICIAL

Fecha 18/09/23

<https://www.youtube.com/watch?v=5yR0MdJ8tY>

ALEJANDRA STEIN - LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS -

Nivel Inicial 31/08/23.

<https://www.youtube.com/watch?v=9Xj71XQ7sms>
MARÍA EMILIA LÓPEZ - LENGUAJE, CUERPO Y MOVIMIENTO -
Emitido en directo el 30/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=CBH1ewisDAY>
PATRICIA BERDICHEVSKY - ENSEÑAR ARTES VISUALES EN EL NIVEL INICIAL -
Emitido en directo el 28/08/2023

https://www.youtube.com/watch?v=H_Yjlxj1e6A
LAURA PITLUK - SEGUNDA JORNADA DE DIRECTIVOS ZONA 2 -
Emitido en directo el 24/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=5ms0MMb1jJw>
LAURA PITLUK - SEGUNDA JORNADA DE DIRECTIVOS ZONA 1 -
Emitido en directo el 24/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=dIPSVifyYqg>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO DE DOCENTES NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 23 /08/ 2023

<https://www.youtube.com/watch?v=nwvniAnd3jU>
LAURA PITLUK - PRIMERA JORNADA ZONA 2
Emitido en directo el 18/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=M8x2xHcY0As&t=258s>
LAURA PITLUK - PRIMERA JORNADA DIRECTIVOS
Emitido en directo el 18/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=dIzD2SQPFXM&t=43s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ - CAPACITACIÓN MATEMÁTICA-NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 09/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=iAj3gCew-WE&t=146s>
CAROLINA SENA - EDUCAR EN LA PRIMERA INFANCIA. UNA MIRADA INTERSECTORIAL.
Emitido en directo el 30/05/23

<https://www.youtube.com/watch?v=RmQek-UhyGE&t=4s>
ALEJANDRA STEIN - DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 08/11/22

<https://www.youtube.com/watch?v=i63RFgiCgiM&t=1547s>
ALEJANDRA CASTIGLIONI - INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 07/11/22

<https://www.youtube.com/watch?v=oQZ0OovtzV8>
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN Nivel Inicial y Primario
Emitido en directo el 03/11/22

https://www.youtube.com/watch?v=0L_JemLE4Uc&t=3s
MARIA LAURA INDA - ENCUENTRO PROVINCIAL DE MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 25/10/22

https://www.youtube.com/watch?v=DGK3rk7Q_HU
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN del Nivel Inicial y Primario
Emitido en directo el 24/10/22

<https://www.youtube.com/watch?v=rBv5ZgOyW1A>
CLAUDIA STELLA - ENCUENTRO PROVINCIAL Literatura en el Nivel Inicial
Emitido en directo el 17/10/22

https://www.youtube.com/watch?v=XBI9u_FAHnc
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN
Emitido en directo el 14/10/22

<https://www.youtube.com/watch?v=qtkte65mwau>

PATRICIA BERDICHEVSKY - ARTES VISUALES EN EL NIVEL INICIAL

Emitido en directo el 18/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=ghix3xrnzww&t=18s>

DAIANA CARREIRA/ MARIA LIDIA ZACARIAS - "EDUCACIÓN EMOCIONAL"

Emitido en directo el 15/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=iz4y5mzc4fm>

ALEJANDRA CASTIGLIONI - INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS

Emitido en directo el 11/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=1x7uk1twka4>

ANA MARIA PORSTEIN "EXPRESIÓN CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL"

Emitido en directo el 04/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=q20opeasupo>

ANA MARIA PORSTEIN "EXPRESIÓN CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL"

Emitido en directo el 04/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=0onl0ph5qrk>

MARIA LAURA INDA - MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL 2020

Emitido en directo el 28/10/2021

https://www.youtube.com/watch?v=y_rygndruaro&t=55s

CELIA ROSEMBERG - EJE "DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL"

Emitido en directo el 25/10/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=mtfjtaygcco&t=1089s>

SUSAN DE ANGELIS - EDUCACIÓN DIGITAL INICIAL EN TIEMPOS DE HIBRIDEZ EDUCATIVA"-3RAJORNADA.

Emitido en directo el 13/10/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=vtmtmre07ji&t=7234s>

SUSAN DE ANGELIS "EDUCACIÓN DIGITAL INICIAL EN TIEMPOS DE HIBRIDEZ EDUCATIVA"-2DAJORNADA

Emitido en directo el 29/09/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=v7s7wdh7ecg&t=5503s>

SUSAN DE ANGELIS - EDUCACIÓN DIGITAL INICIAL EN TIEMPOS DE HIBRIDEZ EDUCATIVA"-1RAJORNADA.

Emitido en directo el 15/09/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=iasqvivn4ic>

C.G.E. NIVEL INICIAL.ASISTENCIA TÉCNICA "CAMPO DE EXPERIENCIAS DE JUEGO"

Emitido en directo el 3 sept 2021

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

DÍA NACIONAL DE LOS JARDINES DE INFANTES Y LA MAESTRA JARDINERA

Emitido en directo el 28/05/2021



#educacióncorrientes



@ministeriodeeducacioncorri8501



MinisterioEducaciónCorrientes



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa

Consejo General
de Educación