



DIGITAL para el día a día en la escuela

ISSN 1852-6497

Educación artística: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?

Nadie duda de que la educación artística sea un área fundamental dentro de la planificación curricular de cualquier escuela, en cualquier nivel –inicial, primario y medio-, pero al mismo tiempo, tampoco nadie duda de que, en casi la mayor parte de los casos, su lugar esté relegado. Son muchas y distintas las causas de esto que puede aparecer como una paradoja: la falta de recursos, la falta de planificación para que esto suceda –entre otras cosas, que en todas las escuelas haya docentes especializados a cargo del área-, la falta de voluntad política, etc. Muy lejos de pretender cubrir esta vacancia, nos proponemos con esta publicación poder acercarles la voz de quienes, desde sus distintas disciplinas, están pensando la educación artística, sus objetivos, las posibilidades y potencialidades de trabajarla en la escuela, así como las diferentes cuestiones a tener en cuenta en cada caso. Asimismo, incluimos algunas propuestas concretas desde la voz de los especialistas. En este sentido, nuestro esfuerzo está dedicado, por un lado, a los maestros de arte, quienes, al igual que el área, muchas veces quedan relegados. Por otro, a todos los maestros y directores de aquellas escuelas que no cuentan con la invaluable presencia de los primeros y están interesados y preocupados en la temática.



SUMARIO

- 03** Entrevista a Mariana Spravkin
- 05** Mirar es una actividad
Por Gabriela Augustowsky
- 10** ¿Educación Artística en los primeros años?
Sección a cargo de OMEP Argentina
- 14** Entrevista a Marina Sauber
- 16** La importancia del trabajo corporal en la escuela
Por Julieta Zucchini
- 19** Para seguir leyendo

STAFF

Director:
Gustavo Gotbeter

Equipo editorial:
Victoria Rio
Daniela Levinas

Diseño grafico:
Eliana Tyszberowicz

12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela
Leopoldo Marechal 1259 - C.A.B.A. - Argentina
Tel. (011) 4856-7465 / (011) 6698 - 1966
info@12ntes.com // www.12ntes.com



Las notas firmadas son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

ISSN 1852-6497

Entrevista a Mariana Spravkin

12(ntes) entrevistó a Mariana Spravkin, artista plástica y especialista en didáctica de la plástica, para preguntarle sobre el lugar que debiera ocupar el arte en la escuela y la importancia de su inclusión en la propuesta curricular.

¿Cuál es la importancia de incluir educación artística en la escuela?

Pienso que la importancia que tiene la presencia del arte en general y la plástica en particular en la escuela es la de instalar y desarrollar un quehacer social, un campo de la actividad humana tan propio de todas las culturas y de todos los tiempos como es el arte, y ponerlo a disposición de jóvenes y niños.

Y cuando esto pasa es muy importante porque llega a *todos*, es decir que la escuela ejerce un lugar democratizador en el acercamiento al arte de las jóvenes generaciones y en la distribución del patrimonio cultural.

Se espera que la presencia del arte en la escuela se desarrolle desde una perspectiva múltiple. Por un lado, la perspectiva de la *creación*, en la que los niños se posicionan como creadores de imágenes, con todos los problemas que eso supone, por ejemplo el contacto y conocimiento progresivo del lenguaje visual – que es el lenguaje propio de la imagen – con la exploración; el conocimiento y dominio de materiales, herramientas, soportes y procesos de trabajo para ponerlos al servicio de la imagen que se quiere realizar, y también la posibilidad de desarrollar el mundo de imágenes interiores cada vez más rico interactuando con el mundo visual que rodea a los chicos. Es decir, toda la experiencia y el conocimiento en función de poder crear las propias imágenes.

Otra perspectiva desde donde abordar la enseñanza de las artes visuales en la escuela sería la del *espectador*. A diferencia de lo que se cree, ser espectador implica es una posición completamente activa, inteligente y sensible; es una construcción cultural que va mucho más allá del gusto personal y de los juicios de valor (aunque también los abarca).

El arte aparecería en la escuela desde miradas y problemáticas diversas: la del creador -con todos los problemas que supone la creación del arte-, la de la expectación del arte -esto es, el niño como espectador-, y el arte como quehacer social situado en un tiempo y espacio.



La escuela apunta a que los niños construyan el lugar de espectadores tanto para con sus propias producciones como con las de sus compañeros y de otros creadores: artistas plásticos, diseñadores, humoristas, es decir todos aquellos que, de una manera u otra, son creadores de la imagen con distintos sentidos, a veces el del arte y a veces otros como el diseño, donde se juega un papel entre lo funcional y lo estético.

Y por último, hay una tercera perspectiva para la enseñanza de las artes visuales en la escuela que es la del arte como producción social, el arte socialmente contextualizado en tiempo y en espacio, ligado a aquello que le pasa al arte insertado en una sociedad determinada y a cómo va cambiando con el tiempo. Que los alumnos vean en el arte y sus producciones lo diverso y heterogéneo que el arte es, cómo lo que hoy se considera arte es distinto a las concepciones que han tenido otras personas.

Si entendemos que el arte tiene una perspectiva compleja, y puede ser mirado desde múltiples puntos de vista, permitiría la vinculación con otras miradas disciplinares y la inserción de distintos docentes trabajando juntos en pos de un proyecto.

Entonces, el arte aparecería en la escuela desde miradas y problemáticas diversas: la del creador -con todos los problemas que supone la creación del arte-, la de la expectativa del arte -esto es, el niño como espectador-, y el arte como quehacer social situado en un tiempo y espacio.

Obviamente el contenido y la complejidad de cada una de estas perspectivas estarán ligados a las edades por las que van transcurriendo los niños y al acrecentamiento de su experiencia a lo largo de su escolaridad.

¿Es posible trabajar temas transversales o integrales a través del arte?

El arte, cada uno de los lenguajes artísticos que forman parte de la escuela, tienen sus contenidos específicos y necesitan espacios curriculares específicos para su desarrollo. Pero también pueden formar parte de proyectos que los abarquen y que se articulen con otras disciplinas o "materias" de la escuela.

La múltiple mirada al arte, de la que hablamos antes y que está planteada en los últimos documentos nacionales y jurisdiccionales, abre perspectivas nuevas, y permite ampliar el universo de los chicos; al mismo tiempo da lugar a posibles articulaciones al interior de la escuela, ya sea entre los docentes especialistas con el maestro de grado a través de la perspectiva cultural o entre los docentes de los distintos lenguajes artísticos.

También existe la posibilidad de que el arte se constituya en un motor para generar proyectos institucionales; es de-

cir, si entendemos que el arte tiene una perspectiva compleja, y puede ser mirado desde múltiples puntos de vista, permitiría la vinculación con otras miradas disciplinares y la inserción de distintos docentes trabajando juntos en pos de un proyecto.

Por lo menos en Capital Federal hay muchas escuelas en donde los proyectos de arte hilvanan algún proyecto institucional, lo cual genera una perspectiva muy interesante del arte en la escuela, que no sólo queda en la carpeta que el chico se lleva, en la cartelera que se puede mirar, en la carpeta más tradicional, sino que tiene un sentido de experiencia más integral como es el arte: el arte es una experiencia y no sólo una serie de actividades escolares. ■

*** Mariana Spravkin**

Licenciada en Artes con Orientación a la Enseñanza (UNSaM), egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Especializada en didáctica de la plástica en la educación inicial y primaria.

Especialista en Artes Visuales del Ministerio de Educación del GCBA para la Dirección de Planeamiento y Currícula. Formadora y capacitadora de docentes de plástica y de nivel inicial. Coautora del Diseño Curricular para la Educación Primaria de la ciudad de Buenos Aires y de otros documentos de desarrollo curricular destinados a docentes de plástica.

Queremos dedicar un espacio en homenaje a la Profesora Estela Cols, quien falleció el pasado 27 de marzo. En 12(ntes) tuvimos el honor de contar con su destacable aporte en diversas oportunidades como las Jornadas de Didáctica, el Programa de TV y nuestra publicación Papel y Tinta, en las cuales dio muestra, como en tantos otros espacios, de su profesionalismo, rigurosidad y compromiso con la educación. Este hecho significa una pérdida enorme para toda la comunidad educativa.

Mirar es una actividad

Por Gabriela Augustowsky *

En esta nota, la autora se refiere a un aspecto muy importante de la educación artística como es la educación de la mirada y la percepción. En este sentido, sugiere algunas propuestas didácticas interesantes que utilizando diferentes lenguajes y técnicas, se orientan en esa dirección.

Imágenes del universo, imágenes del interior de nuestro cuerpo, cámaras de seguridad que nos filman en supermercados, bancos, estaciones. Carteles publicitarios, televisión, computadoras, teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos. En la actualidad, la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada; vivimos inmersos en un mundo de imágenes.

Pero mirar y ver más no significa necesariamente entender más. La distancia entre la riqueza visual contemporánea y la capacidad para analizar lo que se observa es todavía un desafío para la escuela y más aún para la enseñanza de las Artes Plásticas.

Mientras que aceptamos que la lectura de textos escritos requiere habilidades intelectuales abstractas y, por tanto, demanda un aprendizaje y también cierto esfuerzo por parte del lector, la observación de imágenes se asume habitualmente como un proceso más simple o más natural que no precisa aprendizajes específicos. Y esto es así por varias razones. Por una parte, ciertas imágenes realistas inducen al observador a percibir las como representaciones objetivas de la realidad (y no como construidas); por otra parte, notamos que la percepción visual es rápida y el reconocimiento del contenido parece simultáneo con su interpretación.

Sin embargo, para descifrar y comprender las imágenes, es necesario poner en juego un conjunto de procesos y habilidades cognitivas que deben ser enseñadas. La percepción demanda que el observador realice una serie de actividades mentales, que ponga en juego sus saberes interiorizados y estrategias que requieren una participación activa y consciente.

Las tareas de análisis e interpretación de las imágenes tienen el propósito de descifrar los significados que estas conllevan y desarticular su aparente neutralidad u objetividad. Sirven para sumar perspectivas nuevas y más complejas a los modos de ver habituales, para ampliar los universos de significados y sentidos.

Pero es fundamental recordar que todas las tareas intelectuales que se realizan en relación con una imagen implican siempre aspectos emocionales, afectivos y subjetivos. Agudizar el sentido de la observación y formar una mirada atenta, consciente y crítica no se contradice con el placer. Se trata de saber más para disfrutar más.

ENSEÑAR A MIRAR

Enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisitiva, inquieta y crítica. Se trata de promover en nuestros alumnos y nuestras alumnas lo que el fotógrafo catalán Joan Fontcuberta ha definido como *contravisión*; es decir, producir "acciones de ruptura con las rutinas que controlan nuestros programas de pensamiento visual"⁵.

Es un camino con varios surcos simultáneos; cada vez que abordamos una imagen y realizamos su análisis y su interpretación, estamos enseñando estrategias y modos de mirar que podrán transferirse a la observación de otras imágenes.

La observación de imágenes es una actividad de enseñanza y, por lo tanto, es preciso asignarle un tiempo y un es-

Enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisitiva, inquieta y crítica.

⁵ J. Fontcuberta (2002).

pacio específicos dentro de las tareas del aula. Esto implica disminuir la velocidad y desarrollar a un ritmo más pausado y consciente acciones que se realizan todos los días de forma rápida y casi inconsciente. Los procesos de análisis e interpretación proponen desmenuzar, desarmar o deconstruir la imagen para volver a armarla de otro modo. Aunque la imagen no cambia, en este camino cambiará el modo de verla, entenderla y disfrutarla.

AYUDAS PARA MIRAR

No es posible, ni deseable, describir un único método o un conjunto de reglas fijas para analizar las imágenes. La multiplicidad de modos, estrategias didácticas y las buenas prácticas deben ser leídas como pautas o fuentes de inspiración para crear actividades a medida teniendo en cuenta los contenidos que se enseñan y el grupo de alumnos con los que se trabaja.

El análisis de una imagen, implica el tratamiento de una amplia variedad de aspectos. Ante una imagen, es preciso considerar varias cuestiones o niveles de lectura:

- qué representa la imagen;
- cómo lo representa;
- qué significados simbólicos –culturales y sociales– tiene;
- quién la creó;
- en qué contexto –histórico y social– lo hizo;
- qué sentido y efectos genera la imagen en quienes la observan.

Los invito ahora a conocer y recrear algunas propuestas a partir de la observación de los autorretratos de tres artistas: Alberto Durero, Frida Kahlo y Norman Rockwell. Para comenzar, observen detenidamente cada una de las obras.



Alberto Durero.
Autorretrato.
1498. Óleo sobre tela. 52x 41 cm. Museo del Prado, Madrid.



Frida Kahlo.
Autorretrato con monos,
1943. Óleo sobre tela. 81x 63 cm. Colección Gelman: México.



Norman Rockwell. Triple autorretrato.
1960 óleo sobre tela. Colección Familia Rockwell.

Para conocer más sobre estas obras y sus autores
<http://museofridakahlo.org.mx/>
<http://www.nrm.org/>
<http://www.museodelprado.es/coleccion/a-fondo/autorretrato-alberto-durero-1498/>

FORMULAR PREGUNTAS

Las preguntas pueden tener diversos objetivos: guiar la observación de la imagen, entablar una conversación acerca de ella, reconocer y poner en valor conocimientos previos de los alumnos, o despertar dudas e intereses. Existen diferentes tipos de preguntas según su propósito y las habilidades que deben ponerse en juego para responderlas.

Preguntas de observación. Sus respuestas se obtienen solo mirando la imagen. Sirven para realizar descripciones.

Por ejemplo: ¿Cómo está vestido Durero?
 ¿Qué animales están con Frida, cuántos hay?
 ¿Qué herramientas y ayudas usa Norman Rockwell para hacer su autorretrato?

Preguntas deductivas o planteo de hipótesis. Se vinculan con las de observación e intentan atravesar el plano empírico para abordar aspectos interpretativos.

Por ejemplo: ¿Por qué creen que N. Rockwell llamó a esta obra triple autorretrato?

¿Además del suyo, cuántos retratos hay en su cuadro? ¿Reconocen alguno? ¿Por qué los habrá colocado allí?

¿Cuál es la actitud de Frida con los monos, les teme, le gustan? ¿Por qué habrá incluido monos en su autorretrato?

Preguntas de invención, creatividad o fantasía. En este caso, se pide a los alumnos que agreguen elementos propios a los datos de la imagen.

Por ejemplo: ¿Qué podemos saber de Norman a partir de su autorretrato?, ¿Por qué creen que se pintó sin sus anteojos?

Miren detenidamente la actitud de Durero ¿qué estará pensando?

¿Qué sonidos de fondo le pondrían a la imagen de Frida?

Preguntas vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales. Estas preguntas ponen en juego opiniones y juicios individuales.

Por ejemplo: ¿Qué sienten al ver esta pintura?

¿Qué imagen, de todas las observadas, les gustó menos?, ¿por qué?

¿Qué palabra define mejor esta imagen: temor, angustia, soledad, soberbia, alegría?, ¿por qué?

Preguntas acerca de conocimientos enseñados en la escuela y/o en espacios informales. En este caso, se propone relacionar la observación de los alumnos con conocimientos que han obtenido en diversas disciplinas.

Por ejemplo: ¿Qué cambios produjo el Renacimiento en la pintura?

¿Dónde está ubicada la Ciudad de México, qué clima predomina allí?, ¿Cómo es la vegetación en la zona de Coyoacán donde está ubicada la casa en la que vivió Frida Khalo?

¿Qué es la pintura al óleo?

Preguntas retóricas. Estas son preguntas para las cuales no se espera respuesta acabada; su propósito es dejar instaladas inquietudes, generar debates y nuevas miradas.

Por ejemplo: ¿Por qué los artistas se retratan a sí mismos? ¿Cuál es el lugar de los artistas en la sociedad?

Preguntas diferidas. Su respuesta requiere la búsqueda de otras fuentes, como textos u otras imágenes.

Por ejemplo: ¿Durero ya era famoso cuando pintó

este autorretrato?, ¿Los pintores en la época de Durero eran ricos?

¿A Frida realmente le gustaban los animales, qué lugar ocupaban en su vida?, ¿Frida Khalo tuvo hijos?, ¿Frida Khalo tuvo alumnos, discípulos?

Mientras que algunas preguntas –principalmente, las ligadas a la descripción– admiten como válida solo una respuesta, aquellas relacionadas con la interpretación permiten múltiples respuestas. Aunque, en el marco de la interpretación o la explicación de una imagen, es posible realizar numerosas y variadas afirmaciones, estas deben estar siempre justificadas o ancladas –en mayor o menor medida– en aspectos observables.

REPRESENTAR CORPORALMENTE Y DRAMATIZAR

Cuando la imagen contiene figuras humanas, representar con el cuerpo sus posturas, su ubicación en el espacio, su actitud o algún fragmento en particular –como las manos, los gestos de la cara o las miradas– promueve que se mire con cuidado y se descubran elementos o personajes secundarios que, a simple vista, pasan desapercibidos. Además, en algunos casos involucrar el cuerpo propicia un mayor compromiso emocional con la imagen.

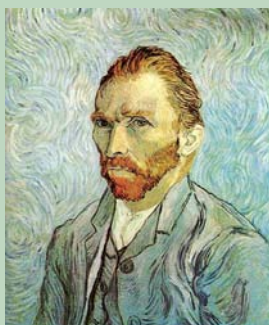
Por su parte, las dramatizaciones de las imágenes fijas ponen en juego aspectos interpretativos al dar voz a los personajes y contextualizar lo representado.

Es importante no perder nunca de vista la referencia visual y el propósito fundamental para este tipo de actividades, que consiste en profundizar la observación y la interpretación de la imagen. Tomar fotografías de las representaciones realizadas por los alumnos y cotejarlas con la imagen original puede ser una instancia de síntesis y regreso a la imagen que se analiza.

UTILIZAR VISORES

Los visores son dispositivos que permiten fragmentar o acotar el espacio que se observa. Pueden realizarse con marcos de diapositivas vacíos, rollos de cartón de papel higiénico o papel de cocina, o bien troquelando formas –círculos, triángulos o rectángulos– en un cartón plano. El tipo de visor y su forma dependerán de las dimensiones y del tipo de imagen que se aborda. También, y teniendo en cuenta la escala de las imágenes de los libros de texto, esta operación se consigue tapando parte de la imagen con las manos o con un papel. Dividir y seleccionar el campo visual sirve para analizar cómo ha sido construida la imagen.

Por ejemplo, un acercamiento detallado al ángulo superior de la tela de Norman Rockwell permitirá reconocer otros autorretratos de artistas célebres (Durerro, Picasso, Rembrandt, Van Gogh) que el pintor utiliza como inspiración, referencia y “guiño” para el observador. En el ángulo izquierdo se ve una hoja con bocetos realizados a lápiz.



HACER PARA COMPRENDER

El trabajo con determinados materiales o técnicas posibilita reconocer, en la práctica, sus efectos visuales, así como los requerimientos necesarios para llevarlos a cabo. Hacer permite abordar la materialidad de la obra, las texturas, efectos, dificultades con técnicas a resolver.

Otras tareas, como *deformar* o *intervenir* fotocopias de imágenes, proponen acciones materiales y nuevos modos de aproximarse a las representaciones construidas por otros.

El proceso de creación también puede desarrollarse en relación con la fotografía. Para comprender cómo fueron armadas y con qué propósitos las fotografías que los chicos observan en libros y otras publicaciones, resulta sumamente útil proponerles que tomen fotografías desde distintos ángulos y con diferentes planos.

Establecer relaciones con otros lenguajes expresivos y leer textos de expertos

Las imágenes tienen la capacidad de despertar sensaciones, evocar recuerdos, climas y estados de ánimo. Tratar los componentes afectivos y emocio-

nales –tanto los de los creadores como los de los observadores– constituye una parte fundamental en el abordaje de una imagen.

Por lo general, resulta muy complejo “traducir” estas impresiones o sensaciones a palabras. La teoría y la crítica de arte emplean numerosos términos específicos para referirse a estos aspectos. Leer textos en los que expertos se refieren a estas cuestiones es un modo de comenzar a incorporar nuevos términos e ir formando un léxico de la imagen.

Pero, además, la música, los poemas y las películas son lenguajes expresivos que mantienen numerosos puntos de afinidad con la imagen. Musicalizar una imagen, leer poemas o cuentos y ver películas afines son formas de trabajar en el campo de la sensibilidad y un modo de dialogar con la imagen empleando el lenguaje del arte.

Propiciar registros personales o íntimos

Cada observador con su historia personal, sus motivaciones, sus intereses y sus rasgos identitarios mantiene una distancia emocional determinada con una imagen. Las imágenes provocan, además, reacciones vinculadas con el gusto. Ante una imagen –especialmente de arte–, una de las primeras reacciones del espectador es considerar si le gusta o le disgusta.

Las imágenes nos ofrecen maneras de ver ciertos lugares y personajes que amplían cualitativamente nuestra visión del mundo. Trabajar sistemáticamente con ellas incita a los alumnos a expresar sus sentimientos, sus ideas y sus conocimientos.

Por esto, es importante establecer momentos de observación autónomos para propiciar un encuentro subjetivo y personal de los chicos con la imagen. Con este objetivo, conviene facilitar la creación de notas personales en libretas, cuadernos u otros soportes creados específicamente para este fin y promover la creación de registros *íntimos*, que no necesariamente deban ser mostrados ni evaluados.

Crear glosarios e iconotecas

Cada vez que se analiza y se interpreta una imagen, se emplea un vocabulario específico. Muchas veces, los epígrafes introducen nombres de materiales y de técnicas. Los textos acerca de las imágenes emplean términos históricos, del campo de la estética o de la teoría del arte. Estas “nuevas” palabras enriquecen nuestra capacidad para discutir, preguntar y dialogar acerca de la imagen. Nos ayudan a reflexionar y a ver mejor. Elaborar glosarios que incorporen progresivamente los nuevos términos puede servir para ir construyendo esta herramienta de trabajo.

Por otra parte, la organización de colecciones de imágenes o *iconotecas*, en soporte de papel o virtuales, es una buena manera de conformar un archivo para el aula y disponer de imágenes con facilidad. Revistas, folletos, catálogos, páginas de museos o de artistas en internet son buenos proveedores para organizar estas colecciones. En lo posible, los criterios de organización –por autor, por época o por técnica–, así como el sistema de guardado y catalogación, deberían ser conversados y consensuados con los alumnos.

Salir de la escuela para regresar enriquecidos

Salir de la escuela para observar imágenes en otros contextos, como la calle, los museos, los centros culturales o las salas de exhibición es una instancia sumamente enriquecedora en el proceso de enseñar a mirar. La observación de imágenes en otros espacios, como los carteles, los murales o los *graffiti* en la calle, o las obras de arte digital en un museo de arte contemporáneo, plantean nuevos desafíos para la comprensión. Por lo general, las instituciones diseñan actividades específicas para los escolares. Estas actividades permiten a los alumnos tomar contacto directo no solo con obras originales, sino también con diversas propuestas de lectura de imágenes. Estas visitas o actividades se deberán seleccionar y planificar teniendo en cuenta los requerimientos de cada proyecto de trabajo.

Los modos de ver en los museos o en las salas de exhibición sirven también para enriquecer y extender el horizonte de los contenidos culturales que se introducen en el aula. Se puede afirmar que salir de la escuela sirve para volver a entrar y salir nuevamente; se trata de un movimiento espiralado, en el que, al nutrir la cultura visual escolar, los alumnos tienen la posibilidad de contar con más herramientas a la hora de construir nuevos significados por fuera de la escuela y, a la vez, con esta mirada enriquecida del mundo volver a reinterpretar su espacio de trabajo cotidiano.

Salir de la escuela y visitar espacios de exhibición de imágenes permite que los alumnos y las alumnas entablen un diálogo entre varios modos de ver. Se trata de un paso más en el largo camino de enseñar a mirar. ■



BIBLIOGRAFÍA

- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2008) Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Tinta fresca. Buenos Aires.
- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2008) Programa ANIMATE (enseñanza de valores a través del arte, destinado a escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires). Fundación Conciencia; Cartoon Network; Turner. Cuadernillo para docentes disponible en <http://www.animate.org.ar/>
- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2007) "Enseñar a mirar imágenes en el museo: más allá del método". Ponencia presentada en 1º jornada Internacional de Educación. La dimensión Educativa de los museos de Arte. CC Recoleta. Disponible en www.centroculturalrecoleta.org
- BERGER, John (2000) Modos de ver. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- BRUNER, Jerome (1997) La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.
- DEWEY, John. (1934) Art as experience. Minton, Balch & Co. New York.
- FONTCUBERTA, Joan (2004) El beso de Judas. Gustavo Gili. Barcelona.

* Gabriela Augustowsky

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica (UBA). D.E.A en Bellas Artes (Univ. Complutense de Madrid). Investigadora y docente (UBA). Autora de numerosas publicaciones destinadas a la formación y capacitación docente.

¿Educación Artística en los primeros años?¹

Por Ema Brandt, Claudia Soto, Laura Vasta y Rosa Violante*

La Educación Artística en los primeros años ocupa un lugar central al formar parte indiscutible de toda propuesta de Educación Integral². Acordamos con los autores que sostienen la idea de que la Educación Estética incluye la Educación Artística.

Andrade Rodríguez, B. (2009) afirma que "La Educación Estética se refiere en sí a la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo. (...) La Educación artística, se expresa a través de sus medios expresivos que son la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música."³

Hargraves (1991) Andrade Rodríguez (2009), Read H. (1995), entre otros prefieren hablar de Educación Estética dado que con esta nominación hacen referencia a una formación más amplia que supone fundamentalmente el proponer acciones para el desarrollo de la sensibilidad estética.

En uno de los primeros documentos curriculares de carácter nacional "Currículum para el Nivel Pre-escolar" del año 1972, se proponía un área educativa a la que llamaban de la "Sensibilidad Estética" que ocupaba un lugar central en el reconocimiento de aquello que se proponían enseñar a los niños menores de seis años. Se proponían "(...) trabajar con música, plástica y literatura, para lograr el desarrollo de la libre expresión a través del juego, dibujo y lenguaje, estimulando la actividad creadora y canalizando la fantasía."⁴

La Educación Estética es fundamental en los primeros años en el sentido de que ofrece a los niños pequeños las oportunidades para que puedan contemplar y disfrutar estéticamente de la naturaleza, de la dimensión estética en las situaciones cotidianas y también de las producciones artísticas.

La Educación Estética se ha de constituir en preocupación central en los primeros años y la Educación Artística (entendida como la apropiación de los diferentes lenguajes artístico-expresivos) en "telón de fondo". A modo de ejemplo consideramos que el lenguaje plástico visual se constituye en "telón de fondo" de las figuras principales en los primeros años: la sensibilización estética en el hacer exploratorio-repetitivo-productivo y en el mirar contemplativo. Entonces, ¿qué se enseña del lenguaje plástico visual? En los primeros años se busca que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Estas exploraciones le permitirán una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado a la vez que ciertos conocimientos sobre aquello que exploran. Del mismo modo que en los primeros años no se enseña la estructura del cuento y sí se enseña a "escuchar cuentos" podríamos afirmar que se enseña a apreciar y contemplar imágenes, "a disfrutar de la producción plástica centrada en la exploración.



■ **Construcción de escenarios estéticos:** Esta instalación fue realizada en el curso de Creatividad de la Escuela de Capacitación-CEPA en el primer cuatrimestre de 2009 dictado por Ema Brandt. Los alumnos asistentes al curso son profesores de plástica que trabajan en escuelas de la jurisdicción, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ En este escrito se presentan algunas de las reflexiones y conclusiones que forman parte del trabajo final de la 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 Directora: Laura Vasta. Equipo: Ema Brandt, Claudia Soto y Rosa Violante.

² Violante, R. (2008) "Por una Educación Integral" apartado del Capítulo 1: "¿Por qué Pedagogía de la Crianza?" en Soto, C. Violante, R. (2005) Pedagogía de la Crianza: un campo teórico en construcción. Ed. Paidós. Bs. As.

³ Andrade Rodríguez, Bárbara (2009) Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. Publicación digital del CELEP Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Cuba.

⁴ Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación. Currículum para el Nivel Pre-escolar. Bs. As. 1972. pag. 48

Pensamos que en las experiencias estéticas, en los procesos de descubrimiento, creación, producción y apreciación, siempre se están enseñando los elementos del lenguaje visual entre otros aprendizajes comprometidos.

La diferencia está en que en los primeros años se pone "foco" en los procesos de descubrimiento, de apreciación, de emoción frente a las obras, de sentimientos que conmuevan y habiliten la entrada al campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona, lo que humaniza porque conecta al sujeto con lo sensible. El que se ponga "foco" en estos aspectos no excluye la presencia de los elementos del lenguaje plástico-visual, pero estos no se han de constituir en objetos de enseñanza y sí ha de ser central la entrada a la participación, a la experiencia estética en su dimensión emocional y afectiva.

Resulta central entonces considerar que el niño pequeño se ha de iniciar en la exploración sonora enriqueciendo el repertorio disfrutado y vivenciado obras musicales, imágenes para apreciar, danzas para bailar y también poemas, nanas, canciones de cuna para escuchar que sensibilizan y enriquecen estética y culturalmente la formación del niño.

¿Cómo enseñar? ¿Cómo promover experiencias estéticas? ¿Cómo desarrollar la sensibilidad? En relación con los niños menores de tres años encontramos formas de enseñar propias de los lenguajes artístico-expresivos que recuperan y amplían las "Cinco formas de enseñar a los más pequeños".⁵

Algunas de las formas privilegiadas para favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos son:

- La construcción de escenarios estéticos
- La posibilidad de compartir emociones con los niños
- La realización conjunta de acciones de apreciación-contemplación
- La realización conjunta de acciones de exploración-producción-creación.



■ **Compartir emociones con los niños:**

Juego de sensibilización y exploración con telas de diferentes texturas realizado en la sala de lactario, en la Escuela Infantil Caminito DE 15 perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. Es una propuesta de desarrollo curricular llevada a cabo por el equipo de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires llevada a cabo en el año 2008. El video que resultó del trabajo realizado está en todas las escuelas de la ciudad: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LOS MÁS PEQUEÑOS. Exploración, sensibilización, expresión y comunicación.



■ **Realización conjunta de acciones de apreciación-contemplación:**

La maestra aprecia junto con los niños de la sala de dos años una reproducción pictórica de una obra de Kandinsky. Este grupo de niños está habituado a observar y apreciar imágenes, dibujos y pinturas, así como también la naturaleza. Jardín de Infantes Común Nro 2 DE 9 Granaderos de San Martín. La imagen seleccionada pertenece al Proyecto de Desarrollo Curricular de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es esta una propuesta para la sala de dos años, que se desarrolló en cuatro instituciones. Participaron los docentes María Virginia Espina y Lorena Testa. Directora: Graciela Chamadoira



■ **Realización conjunta de acciones de exploración-producción-creación:**

Trabajo exploratorio y de sensibilización con arena en la sala de lactario realizado en la Escuela Infantil Caminito DE 15 perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. En la institución la exploración de diferentes materiales, herramientas e imágenes es habitual.

Es una propuesta de desarrollo curricular por el equipo de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires llevada a cabo en el año 2008. El video que resultó del trabajo realizado está en todas las escuelas de la ciudad: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LOS MÁS PEQUEÑOS. Exploración, sensibilización, expresión y comunicación.



■ **Construcción de escenarios estéticos:**

Este escenario de pájaros fue realizado por niños de 1er grado. Muchos de estos niños asisten a esta institución desde la sala de tres. En ésta se prioriza la sensibilización estética desde los primeros años. Escuela Elvira Sullivan, 9 de julio 336, Merlo. Provincia de Buenos Aires.

⁵ Soto, C. Violante R. (2005). Las cinco formas de enseñar: Ofreciendo disponibilidad corporal, compartiendo expresiones mutuas de afecto, armando escenarios, realizando acciones conjuntas y acompañando con la palabra. Temática desarrolla en el texto En el Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas.. Ed. Paidós. Bs. As. Pag.53

A modo de cierre y apertura tomamos el caso del lenguaje plástico-visual y nos preguntamos: ¿Qué características han de asumir las acciones de los adultos vinculadas con las formas de enseñar aspectos del Lenguaje Plástico Visual a los niños menores de tres años?

Desde nuestro punto de vista, los modos particulares de asumir la enseñanza del Lenguaje Plástico-Visual en los niños menores de tres años se caracterizan por:

- Proponer acciones centradas en el entonamiento afectivo-emocional, esto implica compartir emociones y participar de un “Triálogo estético”. Acciones valorativas, creativas, respetuosas, repetitivas, recursivas y realizadas en conjunto.
- Privilegiar la participación del niño en escenarios estéticos como parte de lo cotidiano.
- Ofrecer múltiples oportunidades de explorar, descubrir, producir, crear, con el propósito de que el niño disfrute de sus acciones, sienta goce estético a medida que se entrega al juego exploratorio, al vaivén, al interés desinteresado por el objeto.
- Otorgar tiempo para que la contemplación suceda, para que la percepción dé lugar a la apreciación y a la contemplación estética.
- Transcurrir en un tiempo que permita disfrutar sensiblemente y gozar de lo estético.

Todas estas características son constitutivas de lo que se entiende por Experiencia Estética. El objetivo educativo ha de ser promover, facilitar, procurar que los niños menores de tres años participen de Experiencias Estéticas que conmuevan, que estén presentes todos los días, que reconozcan al niño como sujeto capaz de gozar sensiblemente cuando los elementos del Lenguaje Plástico Visual se hacen presentes en imágenes que emocionan. Entonces, parafraseando a Gianni Rodari (1973), “(Experiencias Estéticas para todos) es un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para nadie sea esclavo”.

Volvamos a la pregunta ¿Educación Artística en los primeros años?

Consideramos que hemos de proponer una Educación Estética en los primeros años, lo que incluye el inicio a la Educación Artística favoreciendo las primeras aproximaciones al descubrimiento de la sonoridad de las palabras propias del lenguaje poético, las posibilidades de exploración sensible, los diferentes materiales para producir imágenes visuales, entre otros.

La Educación estética forma parte del proceso de Alfabetización Cultural que, junto a un desarrollo personal y social de los niños pequeños, permite que llevemos adelante una propuesta de Educación Integral. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Andrade Rodríguez (2009) Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. Publicación digital del CELEP Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Cuba .
- Brandt, E. ; Soto, C., Violante, R y Vasta, L.(2009) 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.
- Español, S. (2005) .Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gadamer, H. (1991).La actualidad de lo bello, Buenos Aires, Paidós.
- Hargraves (1991) Infancia y educación artística, Madrid. Morata.
- Ministerio de Cultura y Educación (1972) . Consejo Nacional de Educación. Curriculum para el Nivel Pre-escolar. Bs. As.
- Montes, G. (1999).La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio .poético- Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Read H.(1995). Educación por el arte, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Ritchter,Karin (2008). Experiencia y génesis de lo artístico en la primera infancia. En Mayol Lasalle(comp.) Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años.. UNICEF. OMEP Ed. Puerto Creativo Bs. As.
- Soto, Claudia y Violante, Rosa, comps. (2005) En el Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas, Buenos Aires,. Ed Paidos
- Vigotsky, L.s. (1998 1ª ed. 1986) La imaginación y el arte en la infancia. Ed. Akal. Bs. As.
- Zabalza, Miguel (2000) Una educación infantil para el siglo XXI. Universidad de Compostela. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil Chile.

*** Rosa Violante**

Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10) Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP Joaquin V. Gonzalez") Especialista y Magíster en Didáctica (UBA). Actualmente Coordina talleres del Campo de la Formación para las Prácticas Docentes y dicta la materia Enseñanza en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. Se desempeña como profesora investigadora en la investigación sobre el tema: Enseñar y aprender los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal, el caso del Lenguaje Plástico Visual.(Instituto Nacional de Formación Docente). Se ha desempeñado como Vicerrectora del ISPEI "Sara C. de Eccleston". Ha participado en diversos equipos de trabajo para desarrollos, producción de documentos y diseños curriculares para la Formación de Docentes de Educación Inicial. Se ha desempeñado como asesora pedagógica en diversas instituciones de Educación Infantil. Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza en el Jardín Maternal y a la construcción de los conocimientos prácticos en la formación de docentes de Educación Inicial. Cuenta con publicaciones en el área de Formación Docente y de la Educación Infantil.

*** Ema Brandt**

Profesora Nacional de Artes Visuales, especialista en didáctica del lenguaje plástico en el Nivel Inicial. Profesora en la carrera de Nivel Inicial en la Universidad Nacional De Lujan. Actualmente dicta "Investigación en didáctica de la plástica". Se desempeña como especialista en la enseñanza de la plástica en el equipo de Nivel Inicial en la Dirección de Currícula y Enseñanza del Gobierno de la Ciudad Buenos Aires. Se desempeña como profesora investigadora en la investigación sobre el tema: Enseñar y aprender los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal, el caso del Lenguaje Plástico Visual (Instituto Nacional de Formación Docente). Coordina talleres de docentes en instituciones de Nivel Inicial. Participa desde el año 1989 en la producción de documentos y diseños curriculares para el Nivel Inicial y la Formación de Docentes de Educación Inicial. Se ha desempeñado como asesora pedagógica en diversas instituciones de Educación Infantil en su especialidad. Cuenta con publicaciones en el área de Enseñanza de la plástica en el nivel como en los otros niveles.

*** Claudia Alicia Soto**

Licenciada en Antropología, orientación Antropología Social y Profesora en Antropología, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de Educación Preescolar, egresada del Instituto Sara CH. de Eccleston. Diplomada Superior en Gestión Educativa FLACSO. Es profesora de formación docente para el nivel inicial. Coordina la página de Dilemas de la OMEP Argentina, perteneciente al Portal Infanciaenred. Ha participado en el dictado de conferencias, cursos y talleres en el interior del país y en capital, sobre temáticas vinculadas con la educación infantil. Ha capacitado a las escuelas del Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires. Ha realizado y está realizando investigación educativa en los Departamentos de investigación de los Institutos de Educación Superior y participó en el equipo de investigación de Antropología y Educación UBACyT de la Facultad de Filosofía y Letras. Tiene publicaciones referidas a la educación infantil.

*** Laura Vasta**

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y Profesora de Educación Preescolar. Se desempeña como profesora en diferentes profesados de formación docente para el Nivel Inicial. Es profesora investigadora sobre temáticas vinculadas con la educación del niño de 0 a 3 años. Es autora de diversas publicaciones referidas a la formación docente y el Nivel Inicial.

Entrevista a Marina Sauber

12(ntes) entrevistó a Marina Sauber, quien se dedica a la educación musical con niños y nos cuenta cuál es el trabajo posible y necesario a realizar con este arte en la escuela.

¿Cuál te parece que es el trabajo que puede hacerse con la música en la escuela?

En la música hay tres áreas de trabajo diferentes: una tiene que ver con que los chicos puedan cantar; la segunda, por su parte, con que aprendan a tocar instrumentos, y por último, está el trabajo con la audición, con aprender a escuchar. Lo importante en el trabajo de la educación musical es poder trabajar todas estas áreas y que ninguna quede relegada, porque una se va complementando con la otra. Por ejemplo, si un chico se dedica desde muy chiquito solamente a tocar el piano, puede ser que toque fantástico, pero eso no implica que después pueda cantar afinadamente y tampoco que después, en las audiciones, pueda analizar lo que está escuchando, prestar atención a ciertos focos. Lo mismo pasa con un chico al que le encanta escuchar música y se pasa todo el día escuchando música, no por eso, cuando agarre un instrumento, le va a ser más sencillo tocarlo, y lo mismo si está todo el tiempo cantando. Digamos que cada una es una habilidad diferente y en la educación musical lo interesante es poder trabajarlas una por una; porque en este trabajo, las áreas se van complementando y enriqueciendo. Tampoco uno solamente canta, a veces justamente las habilidades se juntan y tocamos y cantamos, o escuchamos y cantamos arriba de lo que escuchamos, o tocamos sobre lo que escuchamos. Entonces, lo rico en la música sería que cada docente -según la edad con la cual está trabajando- pueda estar profundizando en cada una de estas áreas. Obviamente que si es jardín, o es primaria, o es secundaria, las áreas van ser las mismas, esto es lo interesante: las áreas van a seguir estando, y para el adulto que hace música también van a seguir estando. Lo que el docente debe lograr es la capacidad de seleccionar el repertorio y la dificultad necesaria en cada una de estas áreas. En este sentido, me parece que esto sería lo principal que el docente debe trabajar dentro de la escuela.

En la música hay tres áreas de trabajo diferentes: una tiene que ver con que los chicos puedan cantar; la segunda, por su parte, con que aprendan a tocar instrumentos, y por último, está el trabajo con la audición, con aprender a escuchar.



¿De qué manera se elige el repertorio?, ¿cómo se resuelve la tensión entre lo que a los chicos les gusta y la posibilidad de introducirles cosas nuevas?

En general los chicos vienen con un gran repertorio de música, tanto que cantan como que escuchan, que toman de los medios de comunicación: es a lo que los chicos más acceso tienen más cantidad de horas por día. También tienen acceso a lo que se escucha en las casas, lo que pasa es que no siempre en las casas se canta y no siempre en las casas se escucha música. También es diferente si hay hermanos más grandes, si no hay hermanos o cómo se conforma la familia. Entonces, el chico trae a la escuela un bagaje de cuestiones musicales desde la escucha y desde el canto que tienen que ver, sobre todo, con los medios, y luego con la familia (esto se puede revertir si la familia es muy musical). En principio, la idea en la escuela es poder dar más material para poder diversificar más, dar para tener la posibilidad de elegir; ésta sería la gran cuestión en todos

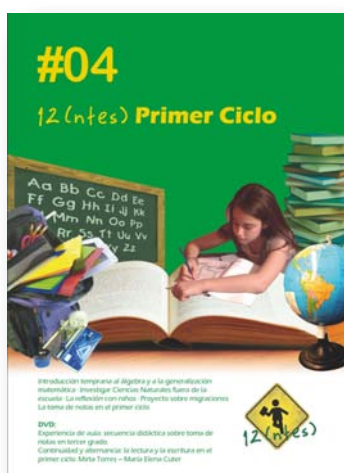
Es importante poder ofrecerles a los chicos un repertorio que justamente no tengan la posibilidad de escuchar en los medios y en las casas; lo mismo sucede con los instrumentos

los aspectos. Es importante poder ofrecerles a los chicos un repertorio que justamente no tengan la posibilidad de escuchar en los medios y en las casas; lo mismo sucede con los instrumentos: se trata de brindarles la posibilidad de conocer, de explorar, de experimentar, para ver qué de todo esto les atrae y darles luego la posibilidad de profundizar, por ejemplo, en el estudio de un instrumento. Esto sí va a requerir de un estudio fuera de lo escolar: no se trata de que la escuela enseñe piano a treinta chicos porque sería imposible; a veces sí se usa esto con la flauta porque es un instrumento un poco más práctico, pero no podemos pedirle esto a la escuela. Sí podemos pedirle brindar a los chicos la posibilidad de empezar a acceder, conocer; mostrar y dar la posibilidad de conocer, porque un chico que no conoce es un chico que no puede elegir. Lo mismo pasa con respecto a las cosas que los chicos escuchan: ellos nos traen un bagaje de cosas; una cuestión es cómo las escuchan, otra es qué cosas escuchan cuando están escuchando. Entonces, una rama es poder profundizar sobre lo que ellos escuchan: tomarlo y poder analizarlo juntos. La otra rama es poder brindarles otros estilos, otros ejemplos, otra música, y brindárselos de tal manera de permitir que para los chicos también empiece a volverse algo significativo, agradable, que puedan vivenciar la música de una manera que también empiecen a internalizar y a tener ganas, quizás en su casa, de escuchar lo que estuvieron trabajando en la escuela. No me detengo en ninguna música particular, esto puede ser música clásica, jazz, música infantil, rock, folklore, tango; para mí todo es bienvenido según la selección que el docente haga dentro de cada estilo. Hay cosas buenas y malas dentro de todos los estilos (puede ser cumbia o música clásica), y acá viene la cuestión, por

un lado, de la selección del docente de ese material, y por otro, de cómo se presenta y cómo se trabaja ese material. Me parece que el momento de presentación, cuando el docente trae algo nuevo al aula (ya sea que trabaje con chicos chiquitos o con grandes) es un momento clave para que los chicos se enganchen y tengan esa mirada y esa cuestión expectante de "qué me trajo hoy". Los chicos son muy abiertos a lo que uno les trae cuando confían en el docente y en que lo que les va a traer va a ser divertido y va a ser lindo de escuchar. Entonces, uno tiene que crear ese espacio, crear ese momento de presentar y pensar, a partir de esa escucha, qué hacer. Tiene que haber algo activo a partir de esa escucha. A esto se le llama "audición activa": a partir de esa escucha, ¿qué tengo que hacer?, ¿tengo que moverme, tengo que levantar figuras, tengo que escribir algo, tengo que hablar, tengo que bailar? Entonces, se trata de poder elaborar bien esa actividad y luego charlar sobre lo que se hizo profundizando sobre el análisis de lo que se trabajó. La idea principal es, justamente, poder ampliar todo lo que los chicos traen de sus casas para que verdaderamente en el futuro puedan elegir qué cosas tienen ganas de hacer. ■

* *Marina Sauber*

Profesora en educación musical (Universidad Nacional de La Plata). Fundadora e integrante del grupo de espectáculos musicales para chicos Caracachumba. Ha desarrollado cursos de capacitación docente en CEPA. Dirige el Taller del Cencerro: www.delcencerro.com.ar



12 (ntes) Primer Ciclo #04

Matemática. Introducción temprana al álgebra y a la generalización matemática.

David W. Carraher - Mara V. Martínez - Analúcia D. Schliemann

Prácticas del Lenguaje. La toma de notas, un instrumento para estudiar. Marta Meineri - Stella Ulrich

Ciencias Sociales. Proyecto sobre migraciones. Valeria Aranda y Analía Finger

Filosofía con niños. La reflexión en la escuela. Gustavo Santiago

Ciencias Naturales. Investigar Ciencias Naturales fuera de la escuela. TP: Visita a una plaza. TP: Elaboración de un herbario. Rosario Torres Devoto

DVD

Experiencia de aula: secuencia didáctica sobre toma de notas en tercer grado

Continuidad y alternancia: la lectura y la escritura en el primer ciclo. Mirta Torres - María Elena Cuter

Precio del ejemplar: \$52.- (envío incluido) Comprando del # al &, \$170.- (envío incluido)

INGRESE AQUÍ

+ INFO: www.12ntes.com // Tel: 4856-7465 / 6698-1966 o por mail a: info@12ntes.com

La importancia del trabajo corporal en la escuela primaria

Por Julieta Zucchini*

En esta nota la autora habla del trabajo de los niños con su cuerpo como medio para canalizar energía, tener mayor conciencia de su corporalidad, expresarse y, de esta forma, alcanzar una mayor creatividad y libertad e interactuar de un modo más complejo con el resto de las personas. Asimismo, propone actividades y juegos para los chicos de los diferentes grados.

*“La llegada al mundo de un niño es la de un organismo prematuro, abierto, disponible y que todavía debe moldearse en su totalidad. Este estado incompleto no es únicamente físico, sino también psicológico, social, cultural. La criatura humana requiere que los otros la reconozcan como existente para poder plantearse como sujeto; necesita la atención y el afecto de su entorno para desarrollarse, experimentar el gusto de vivir y adquirir los signos y símbolos que le permitirán proveer de un medio de comprender el mundo y comunicarse con los otros.”*¹ Así explica Le Breton la importancia del entorno para el crecimiento y desarrollo del ser humano en el mundo.

En esta ocasión, vamos a focalizar en el trabajo corporal en la escuela como el medio fundamental para la toma de conciencia del propio cuerpo. Los niños, sobre todo los más pequeños, tienen una idea bastante difusa de su propia corporalidad. Y si bien tienen energía que les brota por cada poro de su piel, muchas veces ésta no está canalizada hacia lugares creativos ni productivos. Es de lo más común ver en el recreo a pequeños de seis a nueve años corriendo desahogados, golpeándose unos contra otros, cayéndose al piso o intentando desesperadamente no chocarse contra nada que los lastime demasiado; porque allí es cuando toman conciencia por primera vez, cuando se golpean una rodilla y luego les cuesta siquiera caminar, o se raspan un codo o la mano y luego en el aula no pueden escribir bien. Cuando una parte del cuerpo duele, es cuando más la registramos.

Pues bien, aquí es donde surge la necesidad de realizar trabajos corporales para que los niños puedan usar toda

esa energía que los desborda y lo hagan con una finalidad creativa. Un punto de partida es el de tener en cuenta, como expone David Le Breton en *Antropología del cuerpo y modernidad*, la importancia del cuerpo para la existencia del hombre y del rostro para la individuación que es *“la marca de una persona”*². El hombre no existiría sin un cuerpo; no sería posible entender al hombre aisladamente del mismo, ya que *“cuando se analiza como separación, la categoría del cuerpo es una abstracción, un sinsentido”*³. Sin embargo, en edades tan tempranas como la del ingreso a la escuela primaria, este sinsentido corporal es la condición que los rodea, por eso es importante introducir a los niños a un trabajo sobre su cuerpo como lugar propio y único, que los diferencia y les da sensación de totalidad. Para esto, cualquier ejercicio que haga un recorrido por las diferentes partes que componen nuestro organismo es muy útil -siempre al ritmo de la música para que los alumnos puedan ir siguiendo movimientos claros-. Por ejemplo, construir una serie de movimientos que incluya tocarse cabeza, hombros, cintura, rodillas y pies, hacerlo a un determinado ritmo y que luego eso se vaya combinando en orden mezclado, hace que los niños piensen, hasta terminar casi automatizando, el lugar que ocupa y la ubicación de cada una de esas partes del cuerpo. De esta manera, los niños van obteniendo una imagen de su propio cuerpo: la imagen corporal es la representación mental de nuestro propio cuerpo. Es la constitución de una entidad corporal confusa formada a partir de las percepciones, movimientos y estímulos que recibe y produce el cuerpo, y que al configurarse en imágenes *“permite poner en palabras, posturas, dibujos, gestos, aquello del adentro incapturable”*⁴. Para esta etapa, siempre ayuda cualquier

¹ Le Breton, D.: Las pasiones ordinarias, Pág. 15

² Le Breton, D.: Antropología del Cuerpo y Modernidad, Pág. 43

³ Le Breton, D.: Antropología del Cuerpo y Modernidad, Pág. 34

⁴ Matoso, E. El cuerpo, territorio de la imagen, Pág. 54

⁵ Schilder, P. Imagen y apariencia del cuerpo humano, Pág. 177

Los niños no sólo amplían su capacidad corporal, sino que al ir adquiriendo mayores y diferentes imágenes corporales, comienzan a sentir el cuerpo como unidad productiva.

actividad que traspase lo vivido físicamente a otro lenguaje artístico como puede ser el dibujo. Al analizar dichos trabajos, puede determinarse el foco de atención que cada niño le da a alguna parte de su propio cuerpo y así podrá el docente ir guiando a los alumnos hacia el equilibrio de todo el cuerpo como totalidad. *“La imagen corporal varía constantemente y ello nos permite triunfar sobre las limitaciones del cuerpo”*.⁵

Para continuar ejercitando la imagen que cada niño tiene sobre su propio cuerpo -que consecuentemente reflejará la capacidad productiva que cada uno posee (nos explayaremos sobre este tema más adelante)-, es muy útil ir ampliando los límites del cuerpo físico concreto para lograr nuevas formas y así lograr mayores alcances creativos. Schilder afirma que *“cuando tomamos una varilla con las manos y tocamos un objeto cualquiera con su punta, sentimos cierta sensación en el extremo de la varilla. Ésta se ha convertido, así, en parte de la imagen corporal”*.⁶ Con el vestuario pasará algo similar. Citando también a Schilder decimos que *“junto con la modificación de la ropa, modificamos nuestra actitud. Cuando nos quitamos las ropas por la noche, cambiamos el conjunto de nuestras actitudes, y en parte porque la imagen corporal como tal guarda la más íntima relación con nuestros afanes y tendencias libidinales”*.⁷ Entonces, podemos poner en práctica esta modificación del contorno corporal para que así vayan sucediéndose cambios en las actitudes de los alumnos que, por sí mismos, llevarán a una mayor expresividad física, facial-gestual y por supuesto, artística. Los niños no sólo amplían su capacidad corporal, sino que al ir adquiriendo mayores y diferentes imágenes corporales, comienzan a sentir el cuerpo como unidad productiva.

Una vez que los niños sientan a sus cuerpos como unidades totales, canalizadoras de energía y movimiento, están listos para asumirse en un nuevo sentido: cuerpos productores. Bernard explica que *“el cuerpo ya no es una esfera de placer autónomo, sino que es un instrumento o una herramienta de producción”*.⁸ Entonces, los niños empiezan a darse cuenta de que sus cuerpos son su propio instrumento, que así como el pianista debe tener su instrumento -el piano- afinado para poder crear música, nosotros lo humanos debemos afinar nuestro cuerpo que será el principal productor de cualquier expresión artística como el baile, el canto o la actuación. Cuanto más los niños sientan que

pueden producir con sus propios cuerpos, más expresivos se tornarán y más libertad adquirirán. El manejo corporal indefectiblemente los pone en acción y de esta manera aprenden sobre sus propios alcances y limitaciones. Esta tarea los ayuda no sólo a obtener una mejor conciencia de su propio ser sino que también aporta mucho a la interacción con los otros, ya sean compañeros y docentes o la familia y los amigos fuera del ámbito escolar.

Esto nos lleva directamente a afirmar una consonancia entre el cuerpo y el mundo; ésta *“presupone que en el cuerpo mismo haya una unidad, por una parte, entre los cinco sentidos, por otra parte, entre los cinco sentidos y el movimiento, es decir, el sentido kinestésico y, por fin, entre esta sensoriomotricidad y la palabra. (...) Pero, según Merleau Ponty, hay que ir aun más lejos; en efecto, si se quiere explicar esa unidad o entrelazamiento de nuestros sentidos, de nuestros movimientos y de nuestro lenguaje, hay que situarla en una unidad o entrelazamiento todavía más vasto: la unidad o entrelazamiento de mi cuerpo con los demás cuerpos humanos, con los otros seres vivos, con las otras cosas, en suma, con el mundo mismo”*.⁹ Por lo tanto, el trabajo corporal no sólo ayudará a los niños a ponerse en contacto con su propio cuerpo, su desarrollo y capacidades, sino que también es un medio a través del cual pueden interactuar con el resto del mundo. El propio cuerpo puesto en acción abre un mundo de posibilidades individuales, de crecimiento personal; pero muchos cuerpos en acción simultánea se convierten en un único cuerpo, en donde cada uno es una parte integral de un todo mayor.

En las clases de trabajo corporal los niños logran sentirse activos dentro de un sistema que engloba a todos los compañeros y docentes que participan; se forma una gran máquina donde la particularidad del propio cuerpo se funde en una energía que une a todos los cuerpos activos. De esta manera, el *“factor de individuación” se pierde ya que no existe más el cuerpo, esa “frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro”*.¹⁰ Entonces, en la medida en que los niños aprendan a trabajar no individualmente con su cuerpo sino a ponerlo en función de un grupo, es que pueden dejar de lado las particularidades y el foco en sí mismos. Como bien dice Bernard, *“nuestra actitud frente al cuerpo refleja la actitud que elegimos, explícitamente o no, respecto de la realidad absoluta”*.¹¹ Una vez que el cuerpo se pone en función de la energía grupal, dejando de lado

⁶ Schilder, P. Imagen y apariencia del cuerpo humano, Pág. 175

⁷ Schilder, P. Imagen y apariencia del cuerpo humano, Pág. 176

⁸ Bernard, M.: El Cuerpo, Pág. 18

⁹ Bernard, M. El Cuerpo, Pág. 73 y 74

¹⁰ Le Breton, D. Antropología del Cuerpo y Modernidad, Pág. 45

¹¹ Bernard, M.: El Cuerpo, Pág. 12

lo que cada uno hace con su cuerpo particular, la actitud de los niños cambia y aparece una mayor libertad. Le Breton escribió: *“solo habrá liberación del cuerpo cuando haya desaparecido la preocupación por el cuerpo”*¹²; si el niño deja de preocuparse por si lo que hace está bien o mal, si es lindo o feo, y empieza a concentrarse en expresarse, en poner una actitud positiva en el encuentro de su cuerpo con el de los demás, logra entonces sentirse mucho más libre, lo que lo llevará por un camino de mayor creatividad.

Si aplicamos el principio freudiano en el que lo psicológico nace a raíz de lo biológico, la necesidad biológica del movimiento crea también una organización física hecha de deseos, satisfacciones, placeres, frustraciones, fantasmas y conflictos inconscientes. Podemos decir entonces que: *“Existe un placer del movimiento por sí mismo y en sí mismo aparte de cualquier otra finalidad”*¹³. Los chicos experimentan una gran satisfacción y liberación de energía cuando ponen sus cuerpos en acción y más aún cuando esa actividad forma parte de algo más grande. A través del cuerpo, los niños expresan sus deseos, frustraciones y conflictos.

ALGUNAS ACTIVIDADES...

Para los más chicos, de 1ro. a 3er. grado. El espejo. Se ponen en parejas y, enfrentados, uno hace movimientos, gestos faciales, baila mientras que el de enfrente lo tiene que copiar. Una variante divertida para los más grandes es pedirles que lo hagan en cámara lenta o rápida.

Para los más grandes, a partir de 4to. ó 5to. grado. Máquina Humana. Se divide a los niños en grupos de no más de seis y se les pide que representen cosas como una fuente de agua, una grúa, un lavarropas con ropa adentro etc., y sólo pueden usar sus cuerpos. El objetivo es que los demás compañeros adivinen lo que sus compañeros están representando.

Por último, el lenguaje corporal es muy útil para poner a los chicos en acción al mismo tiempo que se les enseña vocabulario: se pone en juego un tópico y se les pide a los chicos que tiren palabras referidas al tema que tengan determinada cantidad de letras (por ejemplo, si se divide a los niños en grupos de seis, las palabras tienen que tener esa extensión). Luego de hacer una lista, se les pide que elijan una palabra por grupo y la escriban con su cuerpo (por ejemplo sentados con piernas estiradas y el torso recto, de perfil se puede leer una “L”); también acá, los demás compañeros tienen que leer la palabra que eligieron.



BIBLIOGRAFÍA

- Le Breton, David, Las Pasiones Ordinarias Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999
- Le Breton, David, Antropología del cuerpo y Modernidad Edit. Nueva Visión, Buenos Aires 2002
- Matoso, Elina, El Cuerpo, Territorio de la Imagen Ed. Letra Viva- Instituto de la Mascara, Bs As, 2001
- Schilder, Paul, Imagen y Apariencia del Cuerpo Humano Edit. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- Bernard, Michel, El Cuerpo, técnicas y lenguaje corporal Edit. Paidós, Buenos Aires 1985
- Lapierre y Aucouturier, Simbología del Movimiento Ed. Científico Médica, Madrid, 1977

* **Julieta Zucchini**

Licenciada en Artes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Desde 2002, estudia teatro y dirección con Augusto Fernandes. Realizó seminarios de teatro en el HB Studio de Nueva York. Tiene formación en Danza, Expresión Corporal, canto y técnica vocal. Se desempeña como actriz y docente de teatro en escuelas primarias.

¹³ Lapierre, A. Simbología del Movimiento, Pág. 44

¹² Le Breton, D.: Antropología del Cuerpo y Modernidad, Págs. 9-10

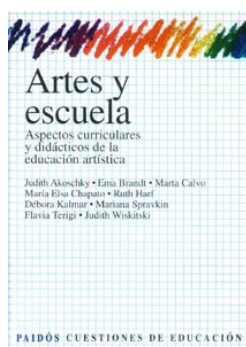
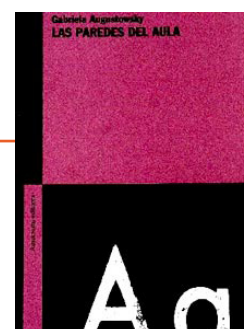
Para seguir leyendo...

LIBROS



EDUCACIÓN PLÁSTICA EN LA ESCUELA
de Mariana Spravkin. Ed. Noveduc.

LAS PAREDES DEL AULA
de Gabriela Augutowsky. Amorrortu editores



**ARTES Y ESCUELA –Aspectos curriculares
y didácticos de la educación artística-
AAVV. Editoria Paidós**

ARTÍCULOS ONLINE

Música en el nivel Inicial, de Judith Akoschky
En iesecleston.buenosaires.edu.ar

Diseño curricular, Área de educación artística
En www.biblioteca.unp.edu.ar