



Educación Artística en el nivel inicial

Educación visual, expresión
corporal, teatro y música

 Dirección de
Educación Artística

Dirección General
de Cultura y Educación
Subsecretaría de
Educación

 Buenos
Aires
Provincia

 Dirección de
Educación Artística

Dirección General
de Cultura y Educación
Subsecretaría de
Educación

 Buenos
Aires
Provincia

Educación Artística en el nivel inicial

Educación visual, expresión corporal, teatro y música.

Introducción

Este documento tiene como finalidad orientar y acompañar a los docentes de los diferentes lenguajes/disciplinas del nivel inicial en la planificación y revisión de las clases de educación artística, de manera de contribuir a fortalecer la modalidad y aportar a su especificidad de conocimientos.

En la actualidad, el arte es reconocido como un campo del saber que puede ser enseñado y aprendido. El arte trabaja en la creación simbólica, *“que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones”*.^[1]

Así, se constituye como un campo de conocimiento propicio para el desarrollo del pensamiento divergente porque posibilita la alteridad, que, a su vez, se vincula a la diversidad y la transformación. También permite, a partir de sus producciones, expresar e interpretar de diferentes modos, alejándose del relato único que proponen otros campos del saber.

Esta forma de conocimiento privilegia la construcción de sentido y el abordaje de experiencias de alteridad, con diferentes interpretaciones de la realidad, por lo que su enseñanza y aprendizaje es de fundamental importancia en el nivel inicial.

Cabe recordar que en el pasado la enseñanza del arte estuvo ligada a concepciones sociohistóricas que lo vincularon, en algunos casos, al virtuosismo, la destreza técnica, la copia e imitación de modelos, o bien que privilegiaron “*lo culto*” por sobre “*lo popular*”. También se lo relegó a espacios de entretenimiento, libre expresión, goce creativo, complemento de otras áreas de aprendizaje o lugar de catarsis de aspectos emocionales y afectivos.

Desde la perspectiva actual, todas esas concepciones resultan insuficientes para comprender las manifestaciones de los lenguajes/disciplinas artísticas y su incidencia en el complejo entramado del mundo contemporáneo. Hoy en día, el arte se concibe como un ámbito del saber y el proceso artístico ocupa un rol trascendente en la educación.

Marco normativo

La enseñanza artística se ha incorporado dentro de todos los niveles obligatorios a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En ese marco, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución N° 111/10, estableció para la enseñanza común y obligatoria en el nivel inicial las siguientes referencias:

- “78. La educación artística en el nivel inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades”.*
- “79. Esto constituye una visión que supera la concepción del arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras, centrándose en la concepción del arte como conocimiento, que requiere del desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, desde los cuales aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural”.*
- “80. La especificidad de los conocimientos que se ponen en juego requiere del desempeño de docentes formados en las especialidades, que pudieran interactuar con el docente de sala,*

y con las comunidades de pertenencia, con quienes elaborar proyectos educativos donde se desarrollen los saberes vinculados a los diversos lenguajes/disciplinas, sin que esto implique una lógica de abordaje de disciplinas compartimentadas. Asimismo se preverá la proyección de todas las instancias posibles de interacción tanto las que conciernen al diseño curricular como las vinculadas al desarrollo curricular institucional”. [2]

Asimismo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) plantean, para el nivel inicial en cuanto a la educación artística, *“el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural”.* [3]

La Ley de Educación Provincial N° 13.688, en su Artículo 26 inciso e), prevé *“garantizar el acceso a todos los niños del Nivel a una Educación Física y Artística de calidad”.* Luego, en su Capítulo VIII de educación artística puntualiza:

“ARTÍCULO 37.- La Educación Artística es la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro,

música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones. Es la modalidad responsable de articular las condiciones específicas de la conducción técnico-pedagógica y de organización en cada ámbito de desarrollo, de acuerdo con lo dispuesto por las respectivas Direcciones de Nivel, así como disponer de prescripciones pedagógicas complementarias a la educación común para los establecimientos educativos que desarrollen actividades específicas relativas a esta modalidad. Son sus objetivos y funciones:

1. Aportar propuestas curriculares y formular proyectos de fortalecimiento institucional para una educación artística integral de calidad articulada con todos los Niveles de Enseñanza para todos los alumnos del sistema educativo.
2. Garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas.
3. Propiciar articulaciones de los proyectos educativo-institucionales y los programas de formación específica y técnico-profesional en Arte de todos los Niveles educativos con ámbitos de la ciencia, la cultura y

la tecnología a fin de favorecer la producción de bienes materiales y simbólicos, garantizando el carácter pedagógico y formador de las prácticas vinculadas al mundo del trabajo.

4. Brindar herramientas prácticas y conceptuales, disciplinares, artísticas y pedagógicas, favoreciendo la participación activa democrática, el sentido responsable del ejercicio docente y la continuidad de estudios, valorando la formación docente artística para el mejoramiento de la calidad de la educación.
5. Favorecer la difusión de las producciones artísticas y culturales, enfatizar la importancia de los bienes histórico-culturales y contemporáneos en tanto producción de sentido social y estimular su reelaboración y transformación.
6. Recuperar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan las particularidades de la Educación Artística ofreciendo una formación específica, para aquellos alumnos y estudiantes que opten por desarrollarla, tanto en el campo de la producción como de la enseñanza, garantizando la continuidad de estos estudios, para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior”.^[4]

Partiendo de lo lúdico como marco general, y respecto a la ampliación del mundo simbólico, el diseño curricular del nivel inicial plantea que el acceso a los lenguajes de las artes y los medios debe darse en función de ciertos criterios:

“Es claro que no es la intención del Nivel Inicial la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños y niñas al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros”. Así como también la creatividad para la resolución de problemas.

Para esto, el diseño curricular propone trabajar desde los ejes de la producción, apreciación y contextualización (si bien este último aspecto se menciona expresamente en relación con la música, se encuentra implícito en el desarrollo curricular de todos los lenguajes/disciplinas).

En la producción de arte intervienen procesos cognitivos y de racionalización, que dan lugar a la conceptualización durante el desarrollo de la experiencia artística. Por lo tanto, el objetivo central de todo el proceso es favorecer la generación de ideas, la creatividad e innovación en la resolución de problemas y, a la vez, fomentar la toma de decisiones.

Todo ello, en el marco de situaciones lúdicas que contribuyen a desarrollar capacidades y destrezas, y hacen posible desenvolver el proceso de construcción de conocimiento y sentido.

En este contexto, es fundamental pensar al arte y sus producciones atravesadas por procesos de hibridación e integración, en los que la construcción de

sentido juega un papel central, convocando al diálogo entre las diferentes disciplinas. De ahí que las realizaciones contemporáneas se caractericen por ser cada vez más integrales.

Las obras artísticas son portadoras de diversos sentidos sociales y culturales que ponen de manifiesto los espacios y tiempos por donde ellas circulan. Las producciones de la cultura popular, local y regional debieran formar parte de las planificaciones áulicas junto con las obras del patrimonio cultural legitimado, propiciando de este modo el vínculo concreto con la vida cotidiana y las experiencias de los niños y niñas a favor de valorar la diversidad.

De modo semejante, las vivencias diarias, los espacios conocidos y frecuentados, la participación de las familias, deben ser parte significativa de las planificaciones de la sala, teniendo en cuenta que el nivel inicial suele ser la primera instancia de socialización para niños y niñas, por fuera de su hogar.

Las actuales concepciones de educación artística suponen, en este marco, el aprendizaje de saberes que deben ser transmitidos de manera sistemática y progresiva. El nivel inicial, como primera instancia de tránsito por la educación formal y obligatoria, se constituye en un ámbito significativo para este recorrido y propone el abordaje de los distintos lenguajes/disciplinas desde experiencias lúdicas, que incluyen la exploración y experimentación en espacios de producción y reflexión.

PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ejes organizativos

Según enuncia el diseño curricular, el desarrollo de contenidos y actividades de la educación artística en el nivel inicial se organiza sobre la base de dos ejes: el de producción y el de apreciación. No es necesario que ambos estén permanentemente en el desarrollo de la enseñanza, ni que se den en un orden determinado.

La importancia de los ejes radica en que representan dos ámbitos centrales en los que debe enfocarse la tarea pedagógica. De hecho, en muchas ocasiones el abordaje de un contenido específico se encontrará atravesado por ambos, en función de cómo se planifique la tarea en el aula.

Eje de la producción: *“refiere al planteo de situaciones concretas de realización de los niños”^[5] en el lenguaje/disciplina de la que se trate. Es el espacio en el cual los contenidos se involucran en actividades que requieren del hacer.*

Eje de la apreciación: *“refiere a dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de “lectura”, esto es “reconstrucción” de las obras. Y esa construcción de significado surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor”.^[6] Es aquí cuando aparece el momento de la reflexión como herramienta pedagógica. En ese instante, los componentes del lenguaje/disciplina en la cual se está trabajando pasan a ser el centro de las conversaciones.*

Respecto del eje de la contextualización cabe aclarar, tal como se mencionó antes, que si bien aparece directamente vinculado al lenguaje/disciplina música, está implícito en la formación artística de la educación obligatoria, y se manifiesta, ya con más énfasis y definición, en los diseños curriculares de la enseñanza primaria. Es decir que los contextos históricos, sociales y culturales que representan este eje pueden ser objeto de observación, abordaje e interacción en la educación artística del nivel inicial.

Basta reparar en *“para quiénes y en qué lugar da sus clases”* el docente para entender la importancia del eje de la contextualización, puesto que cada grupo y lugar presenta sus propias particularidades y características, las cuales son fundamentales para abordar la educación desde el aprendizaje situado, tal como se concibe hoy en día.

Bajo esta perspectiva, resulta esencial contemplar el contexto sociocultural a la hora de planificar contenidos y actividades, ya que más allá de lo prescriptivo, el diseño curricular y sus adaptaciones deben centrarse en la realidad en la que se concreta el acto pedagógico.

Los ejes de producción, apreciación y contextualización, con los cuales el diseño curricular de educación artística del nivel inicial organiza el abordaje de los contenidos, se dan de manera imbricada. De hecho, en el transcurso de la producción existen instancias de reflexión. Y, a la vez, la propia reflexión, representada en este caso por el eje de la apreciación, surge de la continua relación y el constante trabajo con la producción.

El tiempo en la educación inicial

Habitualmente, los docentes de educación artística que se desempeñan en el nivel inicial desarrollan su clase en 30 minutos. En algunos casos, y en función de cómo esté organizada la caja horaria en el jardín de infantes, se podrá tener entre uno y tres encuentros semanales con cada grupo.

Si bien estos parámetros pueden funcionar para aquellas instituciones orientadas a la música, es posible que no ocurra lo mismo en el desarrollo de los demás lenguajes/disciplinas. Por ello, constituye tanto un desafío como una necesidad el hecho de pensar institucionalmente cómo se reparten los tiempos de las clases de educación artística, ya que tal vez abordar determinados lenguajes/disciplinas haga necesario estipular períodos de una hora.

En ese aspecto, cabe mencionar la Disposición Conjunta 1/2012 de la Dirección Provincial de Educación Inicial y de la Dirección de Educación Artística, que en su Artículo 7° establece: *“Será el Director del establecimiento educativo, con aprobación conjunta de los Inspectores (de Educación Artística y Educación Inicial), quien organice la distribución de las cargas horarias, sin perjuicio de los derechos laborales de los docentes, y garantizando la máxima atención posible y directa a los alumnos. La organización curricular y horaria quedará constituida en una o dos clases semanales para cada grupo, de no menos de 30 minutos y no más de una hora reloj cada una, promoviendo la máxima concentración horaria posible en la prestación docente”*.^[7] Es decir que, en términos normativos, se puede extender hasta una hora reloj por grupo la carga horaria de educación artística.

Como se observa, es fundamental trabajar en la planificación institucional para optimizar los procesos de aprendizaje. Y, en ese camino, debe tenerse en cuenta que el tiempo pedagógico comienza en el mismo momento en que los alumnos ingresan a la clase de educación artística, por ende todas las actividades desarrolladas en ese espacio deben tener una finalidad.

El tiempo de preparación representa para los alumnos un espacio de aprendizaje que debe ser previsto como tal. Del mismo modo, también es necesario prestar especial atención al cierre de cada actividad, puesto que, dentro de la secuencia de tareas, actúa como punto de partida para lograr la continuidad de los contenidos que se trabajan a lo largo del ciclo escolar.

Asimismo, y en función de todo lo mencionado anteriormente, es de suma importancia que exista una articulación entre los aprendizajes desarrollados en el área artística y el proyecto áulico de la docente de sala.

Orientaciones didácticas

A la hora de la planificación, es necesario organizar los contenidos del diseño curricular de cada uno de los lenguajes/disciplinas artísticas del nivel inicial en función de tres aspectos o categorías: unidades didácticas, secuencias didácticas y proyectos.

Unidad didáctica: hace referencia al tipo de organización que posibilita que una parte del ambiente se convierta en objeto de indagación. Por “ambiente” se entiende a la realidad en sí misma. Y, en el caso de la educación en el nivel inicial,

se vincula a la realidad cercana y contextualizada.

Por ejemplo, un recorte de la realidad (o del ambiente) musical sería *“la murga de mi barrio”*; o, en la realidad visual, *“los murales de mi ciudad”*, etc. De esta manera, las unidades didácticas recortan (seleccionan o eligen) una parte concreta de las múltiples manifestaciones de los contenidos a abordar y la convierten en tema de estudio. Es decir que suponen un recorte contextual de la realidad.

Secuencia didáctica: consiste en una serie de actividades articuladas para trabajar determinados contenidos. Es un proceso que requiere tiempo y diversidad de acciones. Las situaciones didácticas a llevarse a cabo deberán estar vinculadas entre sí por su coherencia interna y por su organización progresiva en el nivel de complejidad, y tendrán que mantener un orden temporal. Este ordenamiento permitirá a niños y niñas apropiarse de los conocimientos de manera progresiva.

En este tipo de organización el docente anticipa la totalidad de actividades que serán puestas en juego en clase, lo que puede ocurrir de dos maneras: una abierta, en la que se comienza con actividades mayormente de exploración para ir luego a consignas más acotadas; otra cerrada, en la que las acciones iniciales son muy concretas para continuar o finalizar, después, con alguna actividad de exploración.

Proyecto: se aboca al estudio de una situación problemática para los niños. La comunidad educativa involucrada (docentes, alumnos, familias) se compromete en torno a un propósito y un producto final. Muchas veces, en este tipo de organización didáctica se encuentra el espacio para trabajar en conjunto con

las familias, fortalecer vínculos y promover situaciones pedagógicas que vayan desde dentro hacia fuera de la institución. El producto final podrá ser, por ejemplo, la construcción de un objeto especial, una muestra, una salida educativa, una producción, etc.

Estas tres modalidades de organización permiten sostener los rasgos fundamentales que debe tener la experiencia pedagógica en el jardín de infantes, caracterizada por la diversidad, continuidad y progresión. El propósito es que las actividades que se trabajan en el marco del aula no sean aisladas, sino que se articulen a lo largo del año escolar y posibiliten reorganizar contenidos en diferentes situaciones y contextos, de manera de ir complejizando progresivamente los saberes involucrados.

Los lenguajes/disciplinas en el nivel inicial

A continuación, a modo de aporte para fortalecer las prácticas que tienen lugar en el aula, se ofrecen orientaciones respecto al desarrollo de las clases de educación artística en cada lenguaje/disciplina.

Estas sugerencias no constituyen una fórmula o receta, sino que se plantean como ideas que buscan contribuir a la planificación de las clases y, al mismo tiempo, pretenden abrir un debate para sumar nuevos puntos de vista y opiniones.

Las orientaciones fueron elaboradas en forma conjunta por los inspectores de Educación Artística de la Región 22, distrito de Bahía Blanca, y el equipo de curricularistas de la Dirección de Educación Artística.

EDUCACIÓN VISUAL

El aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección en tanto *“aborda el desarrollo de capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural”*.^[8]

Elliot W. Eisner

Los colores, formas, sonidos y movimientos integran esa “iconósfera”^[9] cotidiana con la que convive el niño desde su nacimiento, un ecosistema cultural en el que se expresan y circulan diversidad de imágenes fijas y móviles. Es en este ambiente visual donde el pequeño, por curiosidad natural y disponibilidad lúdica, tendrá sus primeras experiencias estéticas ligadas al placer puramente sensorial. Brillos y texturas llamarán su atención y lo incitarán a explorar los objetos del entorno, generando registros cada vez más precisos de esa realidad.

Este placentero juego exploratorio, en el que el cuerpo será medio y herramienta, permitirá la internalización de imágenes, la generación de ideas y el desarrollo de los primeros gestos gráficos, que irán avanzando evolutivamente desde lo casual e incontrolado hacia lo intencional y simbólico.

El ámbito del jardín de infantes posibilitará un acercamiento sistemático a la comprensión del mundo de lo visual, ampliando las experiencias formativas para expandir la percepción e imaginación, complejizar las prácticas del ver y sentir,

desarticular estereotipos, explorar diversos modos de representación en el espacio bi y tridimensional, comprender y utilizar el lenguaje visual para expresar y comunicar intencionalmente y, a la vez, conocer el patrimonio de su medio.

El diseño curricular del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires sugiere abordar la alfabetización visual a partir de la articulación de tres ejes: la apreciación, la producción y la contextualización de imágenes. El desafío pedagógico que se nos presenta es superar las prácticas fragmentadas de la libre expresión y la reducción de la actividad a una técnica grafo-plástica, para posicionarnos desde la mirada de las artes visuales como conocimiento y de la educación visual como igualdad de oportunidades, en tanto posibilita el acceso a la diversidad de los repertorios culturales.

Acercar al niño a la comprensión del mundo de lo visual requiere de docentes especialistas del área que, conociendo los procesos de enseñabilidad particulares de su lenguaje, desplieguen su creatividad para pensar, organizar e implementar múltiples y variados itinerarios didácticos, ofreciendo posibilidades de:

Observar el entorno natural y analizar una variedad de imágenes del contexto cultural, de artistas, propias y de compañeros, desde las hibridaciones contemporáneas hasta las obras clásicas para percibir, apreciar, sensibilizarse e interpretar. Desnaturalizar la mirada cotidiana implica descubrir la polisemia, la metáfora, la inmediatez sensual y el sentido abierto del discurso visual, contribuyendo al

disfrute y comprensión del arte, al descubrimiento de géneros y estilos, a la valoración de las diversas formas de “*decir y producir*”, ampliando su repertorio de imágenes mentales.

Los artistas visuales se valen hoy de más de una disciplina y de un medio para la construcción simbólica, y es precisamente este rico escenario el que ofrece al docente de artes visuales de nivel inicial la posibilidad de proponer trayectos “*que permitan analizar, investigar, generar preguntas [...] confrontar ideas, y valorar las formas de organización de la imagen realizada por los otros*”.^[10] Las pinacotecas en papel o digitales ofrecerán la mediatización de la realidad cuando no podamos indagarla directamente, brindando el acercamiento a obras más lejanas en el tiempo y el espacio.

Explorar y experimentar con una variada cantidad y calidad de materiales plásticos para descubrir sus posibilidades expresivas, utilizando diversidad de herramientas y procedimientos de producción, en soportes bidimensionales y espacios tridimensionales, en reiteradas oportunidades, para lograr el conocimiento sobre los modos de representación y sus resultados. De ese modo, progresar en el dominio procedimental y el uso apropiado y criterioso de herramientas en situaciones de producción autónomas. La exploración permitirá conocer las cualidades de cada material e instrumento y avanzar paulatinamente desde las formas iniciales de creación plástico-sincréticas-fortuitas hasta el control intencional de los mismos para la producción de la imagen.

Investigar, generar preguntas y buscar soluciones durante los procesos creadores, empleando el lenguaje visual, desarrollando la imaginación, desplegando la capacidad creativa, descubriendo organizaciones compositivas en las producciones individuales y colectivas. Producir y leer son dos actos cognitivos resultantes de una actividad mental diferente, cada una con sus peculiaridades, pero íntimamente unidas porque una no alcanza su valor sin la otra.

Producir imágenes no es copiar las imágenes de los artistas, es producir mensajes propios, crear contenidos nuevos, “*contar*” de sí mismos dándole forma a la materia, otorgándole un significado. Inventar lo que aún no existe requerirá de propuestas que promuevan el surgimiento de la fantasía, el disfrute por dibujar, pintar, modelar y construir ambientes potentes, que despierten la curiosidad natural del niño y la encaucen hacia la producción creativa. “*Acercar a los más pequeños a la educación visual es permitirles adquirir un lenguaje que les facilite el contar y el decir desde la imagen, teniendo otro recurso más para comunicar a los otros y a sí mismos, desde sus formas únicas y particulares de ver el mundo, así como de imaginar e inventar lo que en el mundo no existe, o lo que no ha sido aún inventado*”. ^[11]

Desde los roles de productores o espectadores, todas las experiencias de educación visual en el nivel inicial deberían posibilitar el vínculo de acción-reflexión. Hacer consciente la vivencia permitirá la afirmación de sí mismo, en tanto comienza a conocer y dominar sus propias capacidades expresivas. Así, jugar, explorar, pintar, mirar, construir, crear, montar y exhibir serán un medio para pensar “*cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y*

expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte”. [12]

Orientaciones didácticas

Debemos planificar la enseñanza con criterios de continuidad y secuencia para evitar fragmentaciones o superposiciones de contenidos, y para generar verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se adquieran nuevos saberes.

Asimismo, plantear unidades didácticas, secuencias o proyectos de arte que posibiliten conocer, leer y producir imágenes, cuyo sentido esté situado en las necesidades e intereses grupales, de forma de generar aprendizajes significativos y rescatar los saberes previos de los niños, para integrarlos con otros nuevos en el desarrollo de la imagen propia y personal.

El campo de trabajo con la imagen es muy amplio. Por ello, cuando hablamos de acercar a los pequeños a las “*ARTES VISUALES*”, con mayúsculas, estamos hablando de entrevistar artistas locales, visitar sus talleres, conocer el patrimonio de los museos y, a través de experiencias directas, recorrer el barrio, la plaza y la ciudad para observar esculturas, arquitecturas, murales y monumentos.

Tanto el desarrollo de la observación como el registro de las formas del entorno natural y cultural son muy importantes en educación visual. Abordar estos recortes demandará la planificación de unidades didácticas con actividades antes, durante y después de las salidas educativas.

Las actividades previas permitirán rescatar los saberes que los niños tienen de su ambiente; las que se realicen durante las visitas posibilitarán reconocer el trabajo de las personas e instituciones, los espacios, materiales y herramientas profesionales; en tanto que las que se desarrollen después, relacionadas al juego-trabajo, se orientarán a elaborar los materiales para recrear esa realidad y poder jugarla.

Así, una visita al taller del artista se presenta como oportunidad para el armado de un taller de arte en el jardín; una visita al museo podría ser una forma de conocer el patrimonio y reconocer los roles del curador/montajista, inaugurando el espacio para jugar a elegir qué obra propia subir o bajar en una pared de la sala. La recorrida por el barrio, el paseo de las esculturas o el teatro de la ciudad, serían ocasiones para el mapeo y registro del paisaje arquitectónico y artístico local.

La casa de fotografía, el taller de enmarcado de cuadros, la galería de arte o la imprenta actúan como recortes que el docente seleccionará criteriosamente para ofrecer oportunidades de indagar, conocer, recrear y jugar, brindando un amplio panorama de las actividades relacionadas a la producción, conservación y circulación o difusión artística.

Apropiarse del espacio del jardín y habilitar el SUM o los pasillos como “*vidrieras de exposición*” contribuirá a que padres, abuelos, hermanos y otros actores institucionales, valoren el arte y la educación visual. La pared construida^[13] a partir de la participación activa de los niños refleja su trabajo (realizaciones), su aprendizaje (toma de decisiones), su sentido de pertenencia (al grupo y al con-

texto), convirtiéndose en un medio de comunicación con las familias, las cuales, mediante su apreciación (evaluación), generarán estímulos para nuevos aprendizajes.

Con independencia de los tipos de planificación, los momentos de lectura, producción y socialización se irán alternando en un “*continuum*” y serán clave en la construcción de las subjetividades infantiles. Las relaciones que establezcan con el conocimiento artístico, y con los demás, formarán parte de un entramado donde se sucedan, interactúen, superpongan y dialoguen, sin dejar de considerar el contexto como eje ordenador.

La formulación de “*buenas*” consignas de producción para fomentar la gramática de la fantasía será fundante de la imaginación creadora. Inventar un “*pájaro-pez*” o un “*perro-gato*” iniciará no sólo la observación de la morfología de estos animales, sino el juego con las formas y con diversos materiales plásticos para la creación de imágenes originales a partir de combinaciones inéditas.

La planificación de secuencias didácticas, con contenidos seleccionados para trabajar estas cuestiones, permitirá que se desarrolle el pensamiento divergente y la creatividad. Las secuencias exigen pensar y organizar actividades sucesivas y articuladas, en las que, a partir de la introducción de variantes didácticas, se complejicen contenidos y se enriquezcan la lectura y producción.

Estas acciones pueden ser autónomas o articularse con unidades y proyectos. Por ejemplo, luego de una “*visita al museo de arte local*” (unidad didáctica para conocer ese recorte), los niños deciden “*armar la pinacoteca de la sala*” (proyecto), recolectando reproducciones de obras de arte y armando una carpeta con

láminas. El docente utilizará ese banco de imágenes como insumo para desarrollar una secuencia sobre “*la temperatura del color*” (contenido). Así, presentará y analizará la obra de diversos artistas que utilizaron colores cálidos o fríos con diferentes intenciones, ya sea para expresar un estado de ánimo (psicología del color); dar ilusión de cercanía o lejanía (indicadores espaciales); diferenciar figura/fondo (contrastes); generar ilusión térmica (verano/invierno); o simbolizar algo (significados culturales asociados al color).

Por su parte, los proyectos de arte representarán la oportunidad de enseñar y aprender, atendiendo a una necesidad o desafío puntual. Pintar un mural para el aniversario del jardín en la medianera del patio, hacer una muestra de cacharros cerámicos con arcilla, armar nuestro libro de artista, publicar la revista de la sala o imprimir manualmente las remeras de egresados, demandará una planificación especial para llegar al producto sin perder de vista, en ese proceso, los contenidos, los intereses infantiles y la forma articulada de abordaje desde los ejes de apreciación, producción y contextualización.

La variedad de recursos y estrategias que utilice un docente serán determinantes en la ampliación de las experiencias estéticas de un niño. En ese sentido, podrán elaborarse, entre otros elementos, objetos lúdicos para desarrollar juegos perceptivo-visuales.

Así, las ludotecas con juegos de parte-todo, variables cromáticas o posicionales, adivinanzas visuales, discriminación de idénticos, contrastes y simetrías, ayudarán al reconocimiento de texturas, colores, formas y sus organizaciones compositivas, y podrán utilizarse como inicio/motivación/evaluación.

Los juegos gráficos, en tanto, permitirán un mayor dominio procedimental, afirmando las habilidades representacionales. A partir de estímulos sonoros, visuales, audiovisuales o de recursos como *“la ventanita”* o el *“bastidor transparente”*, se podrá jugar a posar y dibujar, captar la línea implícita en el entorno y la relacionada con los ritmos y movimientos de la música o la luz. Todas las experiencias artísticas mediatizadas por el juego irán generando una memoria estético/emotiva a recuperar en las instancias de reflexión sobre los procesos de realización y recepción. Al planificar actividades de enseñanza-aprendizaje, el docente deberá ser consciente de esta íntima relación entre el arte y el juego.

Los tiempos de trabajo tienen que adaptarse a la motivación del grupo. En este punto, hay que pensar que la presentación y el cierre de la clase son momentos fundamentales en la construcción de aprendizaje, que muchas veces quedan desvirtuados en el apuro por pasar a la producción. El inicio representa la problematización de una imagen o de la realidad (análisis), la presentación de los materiales y herramientas (exploración), la conceptualización de lo que vamos a hacer (consigna) y la demostración de diferentes formas de realizarlo. El desarrollo es el momento de la producción artística infantil, sobre la que se invitará a reflexionar durante el cierre, descubriendo diferencias y similitudes en las realizaciones y valorando la diversidad.

Sabemos que la educación visual genera dos productos: uno matérico, la obra; y otro intangible, que posee impacto en lo social y en la estructura de personalidad de quien se educa.

Por ello, al evaluar, no sólo tendremos en cuenta aspectos ligados a la percep-

ción, manifestados en comentarios y aportes orales (capacidad de ver, analizar); o a la resolución creativa de los problemas del hacer (avance en las formas de resolver el proceso creador mediante el lenguaje visual y sus medios); sino que también deberemos reparar en aquellas cuestiones relacionadas a la forma de ser y conocer con el otro (lo afectivo, vincular y social).

El alumno necesita tener información acerca de sus propios progresos y, a la vez, que el docente lo acompañe para reflexionar sobre sus dificultades, de modo que sienta placer y reconozca el valor de su producción, favoreciendo el interés por una continua superación.

EXPRESIÓN CORPORAL

El lenguaje corporal promueve la comunicación de emociones, sensaciones, imágenes, ideas y deseos desde otra estructura, con otras posibilidades de expresión y en un código donde los gestos y los movimientos construyen el abecedario de un lenguaje comunicable y creativo organizado con intención artística.

“Cuando hablamos de imágenes y de las repercusiones que estas conllevan en el movimiento, nos referimos a las resonancias que en cada uno puede provocar una palabra, un objeto, un sonido, un olor..., operando activamente sobre lo real y no meramente imitándolo”.

M. Penchansky ^[14]

Todos hemos observado cómo, por naturaleza, los niños se expresan corporalmente, incluso antes de acceder al lenguaje verbal. Los gestos, los movimientos y los ademanes que realizan les permiten comunicarse con quienes los rodean. Sin embargo, a medida que crecen, se van alejando de esta forma natural de comunicación. La inclusión de la expresión corporal en el nivel inicial permite recobrarla y preservarla, ofreciendo a los niños oportunidades de conocerse mejor, explorar sus posibilidades de movimiento y sentirse más seguros en la interacción con sus compañeros.

Cada uno se mueve de una manera particular, diferente a todos, auténtica.

En el nivel inicial, con la expresión corporal se trata de dar impulso a ese patrón de movimiento, potenciarlo, enriquecerlo y expandir la comunicación kinética, buscando, por sobre otras razones, alejarse de los estereotipos y modelos que nos invaden constantemente. Para esto, el docente debe proponer, sugerir, presentar, motivar, poner el cuerpo y hasta mostrarse, siempre desde la idea de estimular y nunca de instalar, como un modelo de movimiento.

“La naturaleza de la Expresión Corporal es el hacer, es dar un espacio para que los chicos puedan expresar en movimiento sus necesidades y bailar su propia danza”.^[15] Y esta danza es mucho más que hacer coreografías. Corridos de una mirada reproductivista y repetitiva, la danza aparece como la expresión espontánea de las ideas que se ponen en juego en la clase, a veces acompañada de música, otras de sonidos, de voces y hasta de silencios. La danza es individual y con otros, es para hacer y también para ser observada.

El diseño curricular del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires sugiere abordar el trabajo corporal a partir de la articulación de tres ejes: la apreciación, la producción y la contextualización. Ello nos presenta como desafío pedagógico superar las prácticas fragmentadas de la libre expresión y la copia o reproducción de coreografías o movimientos diseñados por otros, para posicionarnos entendiendo el lenguaje corporal como una herramienta que nos permite explorar otras posibilidades de conocimientos y comunicación.

Acercar al niño a la comprensión del mundo corporal requiere de docentes especialistas del área que, conociendo los procesos de enseñanza particulares de su lenguaje, desplieguen su creatividad para pensar, organizar e implementar

múltiples y variados itinerarios didácticos, ofreciendo la oportunidad de:

Conocer mejor su cuerpo, a partir de actividades como las que se describen a continuación:

Comenzar las clases y realizar un precalentamiento, moviéndose y mencionando las partes del cuerpo que se mueven. Tocarlas y reconocer si son partes duras o blandas, si son huesos, músculos, articulaciones, etc.

Realizar distintos movimientos al compás de ritmos musicales, desplazándose con pies, manos, etc. Cuando para la música hay que detenerse, tocando la parte del cuerpo que se indique.

Imaginar que somos marionetas con hilos que nos sujetan las siguientes articulaciones: dedos, muñecas, codos, hombros, cuello, cadera, rodillas. Explorar movimientos. Luego, trabajar en dúos: mientras uno dirige la marioneta, moviendo los hilos, el otro se mueve en función del hilo que el compañero mueve. Después, se cambian los roles.

Moveirse a partir de diferentes canciones, como por ejemplo *“El monstruo de la laguna-Canticuentos”*, que invitan a realizar movimientos con las diferentes par-

tes del cuerpo.

Mover un globo, tocándolo con las partes que cada uno quiera. Luego, repetir ese movimiento, pero en función de lo que un compañero indique. Además de con un globo, esto puede realizarse con cualquier objeto.

Recostarse en el suelo, de forma relajada, y sentir qué pasa con el cuerpo. Respiración, latidos, pulso, etc. Si se dispone de un lugar adecuado, es muy interesante realizar esta actividad al final de la clase, a modo de relajación.

Potenciar sus capacidades motrices, con las siguientes acciones:

Explorar movimientos naturales, técnicos o generadores, como los de los animales o los que se realizan cotidianamente, usando la velocidad: rápido-lento; o intensidad: fuerte-suave.

Realizar movimientos de coordinación, dinámica general, equilibrio, desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones. Pasar debajo de una sogá sin tocarla (limbo). Luego, dividirse en dos grupos, cada uno de los cuales tendrá un aro, tomarse de la mano y pasarlo sin soltarse.

Adquirir nuevos repertorios de movimientos:

Practicar la inhibición del movimiento y sus distintas posibilidades, con o sin elementos, en posiciones y direcciones diversas, usando todo el cuerpo o sólo partes, expresando duración del sonido, timbre, diferentes ritmos, etc. Coreografía simple o compleja, con o sin elementos, y exploración de movimientos propios.

Ampliar las posibilidades expresivas:

Improvisar movimientos a partir de la observación y reproducción de una imagen cotidiana de una obra plástica, escena de cuento, capítulo de libro o canciones del jardín.

Apreciar y disfrutar de espectáculos:

Realizar la observación, análisis y crítica del hecho artístico, producto de la actividad de los niños en la clase (mirando las improvisaciones), de una obra, video, o de la visita de un artista al establecimiento, entre otros ejemplos.

Tanto en las experiencias de producción de los alumnos, como en aquellas en que vivencien el rol de espectadores, el docente deberá promover la posibilidad de la acción y la reflexión.

De manera tal que, al ser conscientes de la vivencia, los niños puedan afirmarse en el conocimiento de sí mismos y en el dominio de sus capacidades expresivas.

Orientaciones didácticas

En la infancia, el piso es un espacio muy habitado. Allí nos sentamos y, cuando comenzamos a gatear, nos aventuramos a conquistarlo. En ese ámbito, la altura es un desafío constante que experimentamos con los primeros pasos, y luego profundizamos gracias a un gran salto, trepando sillas, mesas, juegos de la plaza o el patio, y también cuando nos levanta algún adulto.

A medida que crecemos nos vamos alejando de estas formas naturales de estar y trasladarnos, y nos limitamos a un caminar paso a paso. La construcción cultural del eje postural, tanto parados como sentados, pareciera tener más que ver con el uso de los *“buenos modales”* que con las posturas orgánicas y naturales.

La expresión corporal promueve el abordaje y profundización de los espacios cotidianos sobre los cuales se configuran y simbolizan cuestiones de la vida. Así, los alumnos no sólo caminan, sino que también corren, se arrastran, deslizan, gatean, saltan; lo hacen por arriba, abajo, entre, sobre; con curvas, rectas, círculos, espirales; solos, con otros, etc.

Lo interesante de este proceso es que ante cada estímulo e invitación al trabajo, tanto la sala como el salón de usos múltiples o el patio se transformen en lugares diferentes, que brinden la posibilidad de ser transitados de diversas

formas, que permitan trazar trayectorias y diseños que vayan más allá de la naturaleza real del espacio físico.

Concebido de este modo, el espacio se transforma en un elemento constitutivo del movimiento porque lo condiciona, lo limita y también impulsa su exploración para que se llene de sonidos y poética. A veces se vuelve más físico, otras fantástico, abstracto o sensorial, y nos permite transformarlo en universos o multiversos que se transitan, habitan y conquistan. Sin duda, estos universos se configuran sobre la base de la propuesta que hace el docente y la predisposición a explorar y jugar por parte de los niños. Esa disposición conlleva lo más importante de la escena de la clase, el estar “disponibles”, convocados, incentivados con disfrute y goce.

Líneas, trayectorias y diseños formarán parte de las propuestas para conquistar ese espacio, así como desplazamientos básicos y otros, en forma libre, en la misma dirección, en direcciones opuestas, en línea recta, en zigzag, en líneas enfrentadas o paralelas, con desplazamientos en círculo, ubicados en un grupo o en más, en forma alternada o simultánea.

Estos desplazamientos pueden realizarse con alguna parte del cuerpo, por ejemplo la mano, en diferentes direcciones. De a poco, todo el cuerpo se desplaza a través del movimiento que realiza la mano (como si la mano nos dirigiese). Es posible desarrollar este trabajo para el reconocimiento del cuerpo.

Los niños se colocan en dúos. Uno de los integrantes de la pareja se desplaza de un punto a otro, dibujando imaginariamente en el suelo una trayectoria en la que se combinan diferentes direcciones. El otro hace el mismo recorrido,

teniendo en cuenta la forma en que se realizó la trayectoria. Aquí se puede trabajar las calidades de movimiento básicas: fuerte o suave, directo o indirecto, rápido o lento; la pausa; los niveles: bajo, medio, alto, etc. Esto mismo se puede desarrollar usando algún objeto, por ejemplo una cinta, que nos da la posibilidad de realizar la figura en el piso.

En cuanto a las nociones espaciales (adelante, atrás; arriba, abajo; cerca, lejos), podrán trabajarse ubicando en el cuerpo el lado derecho e izquierdo, utilizando ojos, manos, piernas o rodillas. Así, levantar la pierna derecha, luego la izquierda, brazos arriba, adelante, atrás, a los lados, pierna derecha arriba, abajo, al lado, etc. Mirar hacia arriba, abajo, a la derecha, izquierda, adelante, atrás. De esta forma, también se trabaja el reconocimiento del cuerpo.

Preguntar cómo se llama el niño que está a la derecha o izquierda. Hacer que el alumno se ubique adelante, atrás, debajo, encima, cerca, lejos, a la derecha, a la izquierda del compañero. Recorriendo el espacio, unos detrás de otros, proponer el alejamiento o acercamiento de los compañeros, el profesor o algún objeto, pared, puerta, etc.

Las nociones espaciales se pueden trabajar con cualquier objeto, por ejemplo un pañuelo. Moverlo hacia arriba, hacia abajo; o en dúos, un compañero mueve el pañuelo y el otro debe copiar ese desplazamiento. Soltar el pañuelo e imitar el movimiento de cómo cae, etc.

Los objetos también actúan como auxiliares de este proceso para dar cuenta de texturas, modos de acción, formas y posibilidades. Se trata de recursos fundantes en el nivel, porque permiten mediar entre la idea de movimiento pro-

puesta y las posibilidades interpretativas que desarrollan los alumnos en función de ese objeto.

La posibilidad analítica, en un comienzo, y posteriormente analógica, permite corporizar texturas o modos de moverse que enriquecen y amplían la oportunidad de construir un verdadero universo kinético.

Patricia Stokoe ^[16] propone pensar el abordaje de los objetos desde 4 tópicos: ¿cómo es?, ¿cómo se mueve?, ¿cómo ayuda a moverme? y ¿en qué puedo transformarlo? En esta idea se hacen presentes las instancias de observación, sensibilización, exploración, corporización, creación y producción. Nuevos hábitos de hacer trascendente lo intrascendente, de hacer visible lo invisible, de producir otros sentidos ante lo establecido y canonizado en el uso cotidiano.

En este escenario, los objetos que acompañen la propuesta serán determinantes de los movimientos que se generen: una pluma, una bolsita de arena, un ovillo de tatora, un globo, un sombrero, el muñeco preferido del alumno, un trozo de tela, una pelota, un aro, etc., pueden servir para trabajar actividades referidas a la alineación y esquema corporal, direccionalidad y peso del cuerpo, apoyos corporales y tono muscular.

Los sonidos y la música también son una gran fuente de recursos didácticos. Utilizarlos implica planeamiento, previsión y decisiones que de antemano nos guían hacia dónde queremos ir.

En ese sentido, no da lo mismo usar cualquier música. Los chicos generan vínculo gracias a la intervención que hace el docente de ese clima sonoro o música seleccionada. Por eso, la forma que se elija para presentar o vincular ese estí-

mulo sonoro con la propuesta de la clase será lo que permita el acceso a ese conocimiento.

Jaques Dalcroze decía: *“La música es la que comunicará a los cuerpos el desplazamiento, el sentido del espacio, de la forma y del estilo. Todos los movimientos humanos, exteriores e interiores, están contenidos en la música y pueden ser traducidos a partir de ella”*.^[17]

Los niños son naturalmente musicales, en su andar espontáneo se vinculan desinhibidamente con la música y los timbres sonoros que se usan en las clases. Hacer consciente las posibilidades ligadas a lo rítmico en la organización de los movimientos es un aspecto que enriquece e intensifica las experiencias de conquista y disfrute. Así, podrán generarse propuestas de creación de movimientos en 2, 3 o 4 tiempos, secuencias continuas, discontinuas, en canon, etc.

También podrán proponerse movimientos diferenciados, en concordancia con la estructura formal, o los que se deriven de las particularidades del género o estilo musical que se seleccione. El carácter y la velocidad de la música que se elija condicionarán la respuesta de los niños respecto de las calidades de movimiento.

La ampliación del repertorio de movimientos de los niños se enriquece en el vínculo con lo grupal, propio de la clase y los compañeros. La apreciación del trabajo de los demás, la verbalización de lo que se hace (y cómo se hace), permite construir conceptualmente el conocimiento. Las instancias de muestra, el hecho de observar y ser observado, promueven hábitos de paciencia, escucha y observación que funcionan como pilares para comenzar a constituir una mirada

crítica sobre los elementos que conforman el arte y sus producciones.

En este contexto, se busca que el docente guíe, sugiera y escuche atentamente; que mire y vea, y desde ahí, proponga experiencias disfrutables, que inviten al hacer con actividades concretas, enunciadas con precisión, abiertas a múltiples respuestas y, sobre todo, con un cuerpo presente que se involucre pero que, a la vez, se mantenga cauto para no instalar respuestas.

TEATRO

“Lo teatral en su sentido amplio y genuino surge de modo natural en su actividad lúdica. El teatro, medio expresivo que desde hace treinta siglos ha servido al ser humano para dar salida a necesidades básicas, entre ellas la de revivir hechos reales, simbolizar arquetipos y convertir en ficción preocupaciones y deseos, está presente en el juego de los niños que siguen sembrando cada día su semilla”.

Isabel Tejerina, 1994

Al reflexionar sobre el lugar del teatro en el nivel inicial, comenzamos por analizar las formas de acercamiento de los niños al hecho teatral. El niño descubre el teatro en el juego. “De manera espontánea ensaya roles, realiza una representación elemental dirigida a sí mismo y a sus compañeros de juego para expresar en un lenguaje dramático su conocimiento y experiencia del mundo y su afán de exploración del mundo de los adultos y de su propio yo”,^[18] vivenciando esta simulación de modo natural y sincero, desde su interés imitatorio y de su espontaneidad expresiva.

Podríamos decir, entonces, que la primera aproximación de los niños al fenómeno del teatro se produce en el juego espontáneo, y por lo tanto, que el teatro en el nivel inicial mantiene una relación natural y originaria en el juego simbólico, y una relación pedagógica y creadora en el juego dramático.

“El juego simbólico, el más representativo de todos los infantiles y el dominante en el estadio preoperacional, es la manifestación inaugural de la expresión dramática infantil, la primera experiencia de carácter teatral que vive el niño. En este juego espontáneo, el niño se expresa a sí mismo en la acción y plasma su primigenia necesidad de representar a otros, de probar papeles distintos al suyo y de recrear en la ficción, mediante el lenguaje de símbolos, situaciones reales e imaginarias”. ^[19]

Basta sólo observar la actitud espontánea que desarrollan los niños en sus juegos simbólicos: la capacidad de disfrute, concentración y la actitud de seriedad cuando juegan, su disposición a creer en la ficción y vivir en ella lógicamente, la sinceridad con que interpretan los papeles que se proponen imitar; y los temas, entornos y personajes reales y de ficción que proyectan, para pensar el punto de partida del juego teatral en la educación inicial, como forma organizada y reflexiva en la cual, con la intervención del docente de la especialidad disciplinar, se ofrecen situaciones de aprendizaje que aproximan a los niños al lenguaje teatral para enriquecer sus posibilidades expresivas, imaginativas y creativas, a través del cuerpo, la voz, los gestos y los títeres.

“Si pudiéramos sentir de nuevo como los niños, tendríamos el privilegio de vivir el teatro como realidad absoluta”. ^[20]

En sus primeros juegos teatrales los niños plasman su conocimiento de la realidad y toman conciencia de sí mismos probando papeles adultos, transformando

acciones cotidianas en “como si”, revelando la percepción, el conocimiento y la comprensión que tienen de las acciones de los adultos de su entorno cercano o personajes de ficción, sus actividades y su mundo.

Proceden como actores natos o antiactores, porque es mínima la conciencia de representación, no hay casi artificio y apenas existe distancia entre el niño y el papel representado. Aquí, su juego dramático se considera “paralelo”. Todos son conejos, motociclistas, pintores, etc. El juego simbólico, y la capacidad de moverse en una realidad que trasciende el aquí y ahora, les permite representar a los objetos en ausencia de estos y comprobar que pueden servir para distintos usos: la silla puede ser la motocicleta o una porra la brocha de un pintor.

“Los niños experimentan que lo importante no son las cosas en sí, sino lo que se puede hacer con ellas y esa es la primera y gran lección de su capacidad creativa”.^[21] Así, el juego simbólico constituye uno de los principales campos de operaciones de su recién adquirida capacidad simbólica.

El juego de representación de roles es la forma más elaborada del juego simbólico, una práctica natural en los primeros años de vida que responde a necesidades del desarrollo psicológico. Exige que el niño se adapte mínimamente a diferentes personajes, el tema elegido o a las necesidades de la situación, considerando los requerimientos y propuestas de sus compañeros de juego. *“Se ve obligado a superar su punto de vista egocéntrico para adaptarse a las exigencias de la cooperación, a tener en cuenta los deseos, las necesidades, las motivaciones de los demás”.*^[22] *“Este hacer es, al principio, egocéntrico y poco socializado pero puede evolucionar notablemente en el transcurso del primer año de escolaridad*

sistemática hasta convertirse en un juego de construcción compartida, con reglas de concertación y acuerdos”. [23]

El juego se va complejizando con diálogos, conflictos y un orden de secuencias que logran cierta estructuración. *“La dramatización o juego dramático puede plasmarse mediante el lenguaje de los gestos (juegos mímicos) o mediante el corporal y el verbal, ya sea actuando de modo directo los jugadores (juegos dramáticos personales) o bien con el uso de sustitutos simbólicos (juegos dramáticos proyectados con máscaras, títeres o sombras)”.* [24] En el juego dramático no está implícita la presencia de observadores o espectadores, como en el juego teatral, donde el trabajo en subgrupos le da característica teatral, un *“juego de ficción de la realidad que produce una nueva realidad; el hecho dramático, el hecho simbólico, que se concreta en el área de juego o espacio escénico, estableciendo un puente entre la realidad y la imaginación”.* [25]

El teatro espectáculo tiene como finalidad la representación. En el juego teatral el acento está dado en el proceso, que puede finalizar con una presentación, siempre que sea necesidad grupal. *“Es evidente que las producciones en este nivel serán sencillas y breves, acordes a la edad de los niños, pero para ellos, son momentos de gran disfrute, emoción y alegría y también, la oportunidad de conceptualizar acerca de lo realizado”.* [26]

En síntesis, *“el juego simbólico, y especialmente su forma más elaborada, el juego de roles, es la primera actividad en la que el niño, desde los 2 años y adquirida su capacidad simbólica, muestra su disposición innata para imitar situaciones y personajes. Lo hace en un lenguaje dramático como corresponde a su naturaleza*

fijada en la acción. Lenguaje y contenido del juego son esencialmente teatrales, dramáticos, en el sentido etimológico de la acción y fingimiento representado. Estos juegos espontáneos constituyen la primera experiencia teatral”. [27]

Las prácticas posteriores deben tenerlo presente y pueden apoyarse en este juego para entender y vivir el teatro, e iniciar la alfabetización estético expresiva, en este caso teatral.

Orientaciones didácticas

La enseñanza y el aprendizaje de teatro en el nivel inicial tienen en el cuerpo una primera referencia de importancia. El cuerpo adquiere protagonismo porque el niño busca decir con todos los medios a su alcance, usando gestos y movimiento junto al lenguaje verbal elemental.

En ese sentido, diseñamos actividades de enseñanza y aprendizaje con la intención de que el niño adquiera registro de las posibilidades que ofrecen el movimiento, los gestos y la voz, y pueda expresarse tanto con el cuerpo como verbalmente.

Así logramos, por ejemplo, que consiga diferenciar su propio cuerpo en tensión y en relajación, explorar distintas formas de desplazamiento, vivenciar diferentes modos de relacionarse con el espacio, experimentar movimientos simultáneos, sucesivos y alternados del propio cuerpo en relación con los demás y con los objetos, percibir semejanzas y diferencias entre el propio cuerpo y el de sus compañeros (peso, movilidad, calidades de movimiento), corporizar diferen-

tes estímulos, producir diálogos gestuales, accionar a partir de diferentes estímulos (roles, circunstancias dadas, espacios imaginarios, situaciones dramáticas, narraciones, etc.), realizar movimientos espontáneos (estados físicos, emocionales, ritmos interiores y exteriores), imitar ritmos y movimientos corporales característicos de diferentes seres, caracterizar distintos roles, dramatizar diferentes situaciones, explorar variaciones de voz (tono, volumen, articulación, velocidad), etc.

La búsqueda y el registro del uso expresivo del cuerpo para la construcción de su propio saber hacer teatral, a través del movimiento, los gestos y el uso de la voz, es uno de los procesos más importantes a desarrollar en esta etapa. Partiendo de los juegos simbólicos, que los niños llevan a cabo espontáneamente, se trabajará para que progresivamente se organicen los elementos del lenguaje hacia el desarrollo de la ficción teatral, desde las premisas del juego dramático hacia el desarrollo del juego teatral.

Más allá de las múltiples estrategias didácticas, actividades de enseñanza y de aprendizaje, del lenguaje teatral que podamos implementar en el nivel inicial, resulta necesario diseñar itinerarios para favorecer el aprendizaje de los alumnos, organizados desde criterios de continuidad y secuencia.

“La continuidad refiere a otorgar recurrentes situaciones para el desarrollo de las habilidades y conocimientos de modo que se internalicen (...). En cuanto a la noción de secuencia, refiere a la organización de actividades en un orden de complejidad creciente”. [28]

De ahí, la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan un abordaje de los contenidos en profundidad, con actividades de exploración, apreciación, contextualización y producción, que sean ricas en recursos didácticos a partir de estímulos literarios, sonoros, visuales, audiovisuales, y la utilización de máscaras, títeres, vestuario, utilería, etc.

Estos recursos actúan como soporte, tanto de las actividades de enseñanza como de aprendizaje, y deben acompañarse con el uso de consignas precisas, planteadas en función de problemas a resolver e invitaciones a explorar, abriendo camino para la creación original y la superación de estereotipos, potenciando la espontaneidad y la expresión como comunicación.

También es fundamental diseñar actividades de evaluación, que contemplen tanto el proceso como el producto, así como aspectos complementarios en la construcción del conocimiento, la valoración del alumno respecto de sí mismo y en relación con la tarea grupal, el nivel en que se han alcanzado los objetivos educativos propuestos y el de incorporación de los contenidos desarrollados.

Todo ello promoviendo en el alumno la capacidad de reflexionar y verbalizar lo vivenciado en el proceso de apreciación, exploración y producción, con ejercicios y juegos de movimiento y gestuales, juegos dramáticos o dramatizaciones, ejercicios teatrales, etc.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la planificación de proyectos, unidades y secuencias didácticas, es invitar a las familias para que formen par-

te de las actividades, generar la participación de artistas de diferentes formas teatrales (circo, mimo, clown, etc.) y brindar la oportunidad para que *“los niños puedan acceder a obras teatrales seleccionadas especialmente para disfrutar de ellas, comenzar a apreciar los elementos del lenguaje teatral e iniciarse como espectadores críticos”*. ^[29]

MÚSICA

“La música se aprende 'haciendo' música, de manera activa... Una práctica consciente que integre la reflexión a la acción, como vía natural hacia un conocimiento participativo, generador de libertad y autonomía personal”.

Violeta Gainza, 2013 ^[30]

La música y los sonidos son parte integrante del mundo de los niños. Es frecuente observar cómo están incorporados de manera natural en sus juegos, y también en el ambiente en que viven. Esta realidad ofrece un interesante panorama para diseñar una propuesta de enseñanza musical en el nivel inicial.

Pero no debe ser la única, ya que se pretende que desde un enfoque sistemático estas experiencias se amplíen *“con el objetivo de posibilitar un desarrollo musical que permita a todos los alumnos conocer, valorar y comprender esa diversidad de manifestaciones presentes en su medio, en un contexto de respeto e igualdad de oportunidades. Estas experiencias estarán mediatizadas por el disfrute, lo lúdico, lo creativo, y se fundarán tanto en aspectos emocionales y sensoriales, como en la posibilidad de iniciar un recorrido de aprendizaje que vincule a los niños con la música, entendiéndola como conocimiento y producción metafórica situada”*. ^[31]

Swanwick profundiza esta idea afirmando que, independientemente de la edad, podemos acercarnos a la práctica musical (de la misma forma que a

cualquier manifestación artística) de tres modos diferentes: *“como creadores (compositores, improvisadores, pintores, coreógrafos, poetas), como intérpretes (músico instrumentista, actor, bailarín, declamador de poesía) y como participantes (en galerías de arte, sala de conciertos, lectura privada, escuchando una audición, asistiendo a un espectáculo)”*. [32]

A la vez, asocia muy estrechamente cada uno de estos modos a un elemento lúdico: el dominio, la imitación y el juego imaginativo. *“Mi sugerencia aquí es que los tres elementos del juego deben activarse en la educación artística, a todas las edades. Puede ser útil empezar por un problema de dominio o de carácter o de estructura, pero una vez iniciada la actividad, tendremos que prever una fuerte interacción entre ellas, pues ¿cómo podremos tener una experiencia real del arte sin alcanzar algún nivel de dominio y sin dar alguna respuesta a los elementos de la imitación y de juego imaginativo?”*. [33]

En el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires estas ideas aparecen plasmadas en la organización de los contenidos por ejes. De este modo, la apreciación, la producción y la contextualización enmarcan el abordaje de los contenidos, desafiando al docente en el desarrollo de propuestas pedagógicas que articulen estas miradas y ofrezcan a los niños:

Gran variedad de materiales para explorar, manipular, discriminar y apreciar hasta llegar a controlarlos, de modo tal que se constituyan en elementos a utilizar en sus arreglos, creaciones o composiciones.

“Modelos”, ejemplos, producciones de calidad musical para percibir, apreciar, interpretar (en relación al canto, la ejecución instrumental, la organización, la utilización de los elementos musicales, etc.), que le permitan tomar decisiones expresivas con fundamento.

Amplias y variadas formas de organización que le ofrezcan la posibilidad de establecer relaciones entre los eventos sonoros y las partes del discurso musical (variaciones, repeticiones, contrastes), de manera de interpretar o crear, produciendo sentido.

A interpretar se aprende, por ende, es importante desarrollar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que *“se aborde no sólo la experimentación, sino también la reflexión sobre el hacer y la posibilidad de organizar lo encontrado de múltiples maneras”*.^[34]

Todas las experiencias con el lenguaje musical en el nivel inicial deben involucrar a los alumnos desde una actitud interpretativa, desde un abordaje de contenidos que contemple procesos de apreciación (recepción, percepción, interpretación de estímulos, comprensión), producción (exploración, imitación, evocación, improvisación, descubrimiento, creación) y contextualización (enmarcadas en un contexto que las identifica); ya que ésta (la actitud interpretativa) es la que va a permitir el desarrollo de su sentido crítico, estético y expresivo-comunicativo.

Orientaciones didácticas

Es casi imposible que pensemos en el nivel inicial sin que se nos venga a la mente alguna canción. Esto debe llevarnos a reflexionar sobre el modo en que las canciones forman parte de las rutinas y rituales institucionales, y diferenciarlo de cómo es preciso que éstas sean trabajadas como recurso en un proceso de enseñanza sistemático.

Motivar el uso de la voz (tanto hablada como cantada) para tararear, silbar, producir sonidos o entonar es una estrategia que trasciende el objetivo de cantar una canción. Interpretar musicalmente una canción es una habilidad compleja que reúne no sólo las destrezas vocales y respiratorias, sino que éstas se integran a una gran variedad de otros elementos musicales que las complementan (tempo, intensidad, carácter, instrumentación, etc.).

El dominio de estos elementos se irá profundizando en la medida que el docente ofrezca amplias posibilidades para imitar, explorar y reflexionar (en grado creciente de dificultad) sobre varios ejemplos cuidadosamente presentados o seleccionados. También será necesario que alterne las propuestas de canto (ejecución) con las de apreciación, y proponga como recursos expresivos: la alternancia entre el canto colectivo y el solista; el canto a capella o con acompañamiento sonoro o instrumental; sin olvidar que la incorporación de gestos sonoros y movimientos acerca el hecho musical a los niños de un modo más afectivo y profundo, al tiempo que colabora con el desarrollo de sus destrezas rítmicas.

La exploración es parte del juego espontáneo que todo niño realiza sobre los

objetos: por el interés de obtener información o por la curiosidad que generan las acciones que realiza sobre ellos. Es preciso que el docente considere a la exploración como una fase necesaria dentro del aprendizaje (dominio y juego imaginativo) que requiere de un tiempo y una atención especial. Nunca deberá subestimarla o considerarla como tiempo perdido (dado que en general es una actividad “ruidosa” o “desordenada”), muy por el contrario, será la generadora del material sonoro que seguramente luego se utilizará en la elaboración de un arreglo, por ejemplo, o en la sonorización de un texto literario o, por qué no, en una composición.

Además, al explorar objetos e instrumentos surgen indefectiblemente las relaciones y diferencias entre los materiales y los modos de acción, que fortalecen procesos de comparación y descubrimiento de cualidades sonoras particulares, promoviendo de este modo el desarrollo de la escucha atenta y de la capacidad interpretativa. *“En el jardín de infantes bien dirigido, los niños aplican todos sus sentidos a la investigación de la rica gama de materiales sensoriales que se les ofrece para explorar (...) Es en el jardín de infantes donde los fines se despliegan en el proceso de la participación. Y es por último, en el jardín de infantes, donde se premia la interpretación personal del niño”.* [35]

Como consecuencia de la exploración y manipulación surge la imitación y la necesidad por el dominio de los materiales. Ésta no debe ser entendida sólo como mera copia de lo que propone el docente, sino, por el contrario, es la que deriva de la experiencia con los materiales, de las propuestas de sus compañeros o de lo que pudieron apreciar en un video, en el contexto de una producción

artística, e incluso en cualquier otra situación fuera del ámbito escolar o del aula.

Esta exploración les permite enriquecer y ampliar las posibilidades sonoras individuales, incorporando otras que no les son propias, pero que pudieron apreciar. Reproducen ritmos, textos, canciones e imitan utilizando la voz, gestos sonoros, objetos o instrumentos. La reiteración de las acciones les permite fomentar destrezas en la ejecución instrumental y favorece el desarrollo de la apreciación e interpretación, siempre y cuando se haga hincapié durante estas propuestas en la producción musical con carácter expresivo.

Propuestas de apreciación nutren no sólo el reconocimiento de fuentes sonoras, instrumentos, particularidades de los sonidos, etc., en forma puntual, sino que también ofrecen la oportunidad de acercar a los niños a interpretar la organización del discurso musical en su macroestructura. Es de esperar que este tipo de actividades deriven en discriminaciones de grandes rasgos (partes, frases, preguntas, respuestas), que favorezcan la comparación en forma relacional (igual, diferente, parecido, más que, menos que), permitiéndoles agrupar, ordenar y vincular aspectos como el tempo, la forma, el carácter, la melodía, el ritmo, la dinámica, etc.

Es difícil que los niños del nivel inicial puedan verbalizar o nombrar todos estos aspectos, sin embargo es muy sencillo para ellos *“traducir”* dicho reconocimiento en diferentes movimientos, acciones o gestos, seleccionando diversos materiales, ejecutando diferentes ritmos, graficando, señalando, buscando distintas formas de realizar representaciones, etc.

“Por el hecho de que algunas artes (como la música, las artes visuales y sobre

todo la danza) sean esencialmente no verbales y se disfruten con aparente facilidad no debemos suponer que tengan un nivel bajo de contenido cognitivo, que sólo puedan funcionar en el plano sensomotor y no puedan estimular lo que Piaget llama inteligencia conceptual”. [36]

De este modo, la apreciación e interpretación les abrirá un mundo de posibilidades para organizar sus propios discursos; muchas veces imitando propuestas vivenciadas con el repertorio ya trabajado. Y otras, proponiendo desde el juego imaginativo ideas que se irán completando con la participación de todo el grupo, en función del mensaje que se quiera expresar.

Para poder ofrecer a nuestros niños la posibilidad de “evolucionar” desde la “*inteligencia sensomotora*” a la “*inteligencia conceptual*” es preciso que podamos ir elaborando con ellos, de forma gradual, un sistema de signos que nos permitan (en reemplazo del lenguaje verbal) dejar registro de las producciones (de cómo están organizadas y también de cómo queremos que suene), y así poder compartirlas más fácilmente con los demás.

Aquí aparece como estrategia altamente significativa la utilización de graffias analógicas, no sólo para avanzar en la conceptualización de las cualidades del sonido en forma aislada, sino fundamentalmente para la representación de las organizaciones del discurso musical (en propuestas de ejecución de arreglos, composiciones, cuadros sonoros, diferentes texturas, etc.).

La tarea con graffias analógicas no debe posicionarse como un fin en sí mismo, sino como una consecuencia del trabajo y manipulación de los elementos sonoros (siempre vinculados a un hecho musical). Así como es difícil pensar el nivel

inicial sin que se nos venga a la mente alguna canción, también es difícil pensar en una clase de música del nivel inicial sin que esté presente la manipulación de instrumentos o material sonoro.

Sabemos que cada niño tiene un grado de desarrollo diferente en relación al ajuste rítmico (habilidad motriz). Observar la respuesta del grupo (y a cada alumno en particular) durante las actividades de movimiento permitirá al docente intuir el nivel de desarrollo que poseen,^[37] y así adecuar las propuestas de ejecución musical (o del material sonoro) a las posibilidades de los alumnos, para que ellos se sientan seguros y tengan el deseo de repetir la experiencia.

Si, por el contrario, se les solicita una ejecución que perciben desajustada y no tienen posibilidad de corregirla (por su grado de desarrollo), seguramente no querrán volver a exponerse ante esa sensación de frustración. El que conoce cómo distribuir los materiales y qué acciones solicitar en una ejecución instrumental o sonora es el docente de música, y deberá orientar la propuesta de los niños hacia producciones que puedan realizar con soltura sin perder el sentido estético del hecho musical.

Estas orientaciones didácticas serán útiles y significativas sólo si se presentan con criterio de secuencia y continuidad.^[38] Es necesario diseñar experiencias de aprendizaje que permitan abordar los contenidos en profundidad, desde actividades de exploración, apreciación, contextualización y producción, ricas en recursos didácticos y estímulos variados cuidadosamente seleccionados (incluida la participación en espectáculos musicales en vivo), que favorezcan la apreciación de los elementos del lenguaje musical y su iniciación como espectadores

críticos (superando el “*me gustó*” o “*no me gustó*”, con la presentación de argumentos).

Las actividades de evaluación deberán contemplar tanto el proceso como el producto, con la mirada del docente posicionada en relación a tres contextos: el niño con respecto de sí mismo, el niño en el marco grupal, y el niño respecto de los objetivos, promoviendo en ellos la capacidad de reflexionar y verbalizar lo vivenciado durante todo el proceso.

“La verbalización de los procesos, según la vivencia de los alumnos, aporta información amplia y significativa sobre las actividades, la planificación del proyecto, los posibles obstáculos de la planificación, el nivel individual de incorporación y apropiación de contenidos, logros y las dificultades, la dinámica grupal, etc. En este sentido, la reflexión crítica sobre el trabajo transforma la evaluación en enseñanza de la autoevaluación”. [39]

NOTAS

- [1] Res. CFE Nro. 111/10.
- [2] Res. CFE Nro. 111/10.
- [3] Núcleos prioritarios de aprendizajes.
- [4] Ley de Educación Provincial 13688.
- [5] DGCyE. Diseño curricular para la educación inicial. 2008.
- [6] DGCyE. Diseño curricular para la educación inicial. 2008.
- [7] Disposición Conjunta 1/2012 -Dirección Provincial de Educación Inicial y Dirección de Educación Artística.Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- [8] Elliot Eisner, Educar la visión artística Ed. Paidós Educador. Barcelona, España 1995. Pág. 59.
- [9] Término acuñado por Gilbert Cohen-Séat.
- [10] DGCyE de la Pcia de Bs. As, Diseño curricular para la Educación Inicial, 2008.
- [11] DGCyE de la Pcia de Bs. As, Diseño curricular para la Educación Inicial, 2008, pág. 189 .
- [12] Elliot Eisner, Educar la visión artística Ed. Paidós Educador. Barcelona, España 1995. Pág. 59.
- [13] Las paredes del aula, Gabriela Augustowsky, Editorial Amorrortu, 2005.

- [14] Penchasky, M., “El cuerpo en la enseñanza”, en Punto de Partida, Revista de Educación Inicial, año 2, n° 12, abril de 2005.
- [15] DGCyE de la Pcia de Bs. As, Diseño curricular para la Educación Inicial, 2008, pág. 206.
- [16] Stokoe, Patricia, La expresión corporal y el niño. Buenos Aires, Ricordi, 1974.
- [17] Jaques Dalcroze Jaques-Dalcroze, É. (1986). Il ritmo, la musica e l'educazione. Turín: ERI.
- [18] Tejerina Isabel, Dramatización y teatro infantil, Madrid, Siglo XXI DE España Editores S. A., 1994, p. 7.
- [19] Tejerina Isabel, Dramatización y teatro infantil, op. cit, p.48.
- [20] Moreno Jakob Levy, Psicodrama, Buenos Aires, Paidós, 1961, tomo 1, 1961, p. 26.
- [21] Tejerina Isabel, Dramatización y teatro infantil, op. cit, p.66.
- [22] Tejerina Isabel, Dramatización y teatro infantil, op. cit, p. 69.
- [23] Trozzo Ester en Didáctica del teatro 1, Mendoza, Instituto Nacional del Teatro, Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, 2004, p. 58.
- [24] Concepto de juego dramático desarrollado en Elola Hilda, Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora, Buenos Aires, Marymar, 1989.
- [25] Vega Roberto. El Teatro en la Educación, Buenos Aires. Ed. Plus Ultra, 1981., pp. 13 - 15
- [26] Trozzo Ester, op. cit, p. 63.
- [27] Tejerina Isabel, Dramatización y teatro infantil, op. cit, p.157.
- [28] Provincia de Buenos Aires, Documento Curricular N°2/2007. Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial, p.6.
- [29] Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la educación inicial, Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 180.
- [30] Gainza, Violeta (2013) El rescate de la pedagogía musical, Buenos Aires, Lumen.
- [31] Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular Nivel Inicial op. cit, p 216.
- [32] Swanwick, Keith (1991). Música, pensamiento y educación. op. cit, p. 49.

- [33] Swanwick, Keith (1991). Música, pensamiento y educación.
- [34] Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular Nivel Inicial op. cit, p 225.
- [35] E. Eisner (1998). Cognición y currículum. Una visión nueva op cit, p 106.
- [36] Swanwick, Keith (1991). Música, pensamiento y educación. op. cit, p. 55.
- [37] Ver fases del desarrollo rítmico y tipos de ajuste en “El Aprendizaje musical de los niños” de Silvia Malbrán . Capítulo II y IV.
- [38] DGCyE (2007) “Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial” Documento Curricular N°2.
- [39] Singer Laura, (1998) La Evaluación Educacional. Historia, problemas y propuestas. op cit, p 224.

**Educación Artística
en el nivel inicial**
Educación visual, expresión
corporal, teatro y música

38



Dirección de Educación Artística
2017

