


ATENEO 3

PERSPECTIVAS EN TORNO AL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN y LA EXPRESIÓN: Los Lenguajes en la educación inicial

CICLO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN INICIAL



CLASE 3:

“Los organizadores de la enseñanza propios del campo y las formas de enseñar.”

Introducción

En las clases anteriores, hemos compartido algunos de los ejes centrales de la versión preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial de Río Negro, centrandó la mirada en torno a cómo esos ejes se redefinen específicamente al interior del Campo de Experiencias de la Comunicación y la Expresión. De esta manera, hemos problematizado algunos conceptos claves que forman parte de los marcos teóricos para definir el campo así como explicitado la caracterización particular de cada lenguaje que lo integra y la conceptualización que vincula a las experiencias y los contenidos a partir de los NAP ampliados y redefinidos como NAC. La propuesta del foro vinculada con el análisis del video¹ nos permitió comenzar a interiorizarnos en torno a cómo pensar las propuestas de planificación y de qué manera se pueden construir experiencias dentro del campo considerando los pilares de la educación inicial enmarcados en los NAC del nuevo diseño.

Aquí nos detendremos más específicamente en los tres ejes que comparten los lenguajes (apreciación, producción, contextualización), así como específicamente refiere a las formas de enseñar de la educación inicial que atraviesan a todos los Campos y se redefinen en el interior de cada uno.

En ese sentido, queremos destacar que tanto los pilares que organizan la enseñanza (globalización, educación integral, centralidad del juego) así como aquellos vinculados a las formas de enseñar (multitarea, ambiente alfabetizador, tiempos flexibles y diversos, formas de agrupamientos diversos y alternados, la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas; familias, comunidad e instituciones comparten la enseñanza; el docente o la

¹ Como se explicitó en la clase anterior, el video es un recorte de un registro compartido en el Postítulo de Educación Maternal propuesto por el INFoD durante el 2015-2018.

docente como artesano de la enseñanza; el docente o la docente evalúa la enseñanza y los aprendizajes para comprender y actuar)², también formarán parte del recorrido de esta clase para pensar en las los organizadores de la enseñanza y la planificación propia del Campo de Experiencias de la Comunicación y a la Expresión.

Tres ejes para el abordaje de la alfabetización cultural a partir de las experiencias estéticas y los lenguajes que componen el campo

Tal como se menciona en la versión preliminar del D.C., la organización en Campos de Experiencias prioriza las experiencias, las estrategias y las vivencias de los niños y niñas así como los conocimientos o saberes que se comparten y se ponen a disposición. Allí también se especifica que los dos ejes curriculares son los procesos de Alfabetización Cultural y la Formación de la Identidad Personal y Social, ambos definidos como dimensiones de la Educación Integral, finalidad principal de la Educación Inicial (versión preliminar DC, 2018:39).

Entendemos a los aprendizajes como huellas que dejan las experiencias en contexto educativo y en particular en el caso de este campo, vinculadas al eje curricular de la Alfabetización Cultural. Las diferentes acciones pedagógicas que propician e invitan a ingresar a los niños y niñas al territorio de las experiencias sensibles y estéticas, se organizan alrededor de tres ejes: Apreciación, Producción y contextualización.

“Serán esas experiencias las que conformarán las estructuras mentales, simbólicas, perceptivas, relacionales y sensibles a partir de sus percepciones y producciones, desde sus vivencias. En ese punto, se puede pensar que la manera en que ese niño, esa niña ha sido nombrado, cantado, tocado y hablado por quienes cumplen la función de la lengua materna en construcción, condiciona y establece una manera singular de encontrarse frente a las diferentes expresiones sensibles y artísticas, y de vincularse con su entorno. De ahí que sea fundamental el diseño de propuestas enriquecedoras, variadas, complejas y desafiantes”. (DC versión preliminar 2018. Pág. 128)

Eje 1 Apreciación: Desde las primeras percepciones hacia las apreciaciones sensibles

El primer eje, llamado **apreciación**, se refiere al contacto sensorial con el entorno, la interacción y la comprensión de aquello que la experiencia deja.

Las primeras experiencias estéticas vivenciadas por los niños y niñas, devienen de las **percepciones** de su entorno natural y social. Como ya anticipamos en la primer clase, la percepción entrama lo sensible, los sentidos y lo cognitivo. Estas experiencias son estéticas cuando interviene la emoción y la conmoción al contacto con los objetos, con la voz humana,

² Se recomienda la lectura atenta de las páginas 28 a 34 de la versión preliminar del DC en las cuales se define cada pilar de explícita.

con los sonidos, las luces, todo aquello que rodea al niño y la niña y que está atravesado por los afectos y los encuentros con aquellos otros. Las experiencias de percepción serán acompañadas por la palabra con la que se lo nombra, es por ello que el “otro significativo” será de suma importancia para que esas percepciones sean experiencias alfabetizadoras. Para Soledad Carlé (1987), la percepción depende tanto del estímulo sensorial como del sujeto que recibe el estímulo, por lo cual podemos decir que la percepción es, al igual que la experiencia, particular y única.



La psicología gestáltica considera a las percepciones como un todo compuesto por diversas unidades, o percepciones que se articulan e interaccionan entre sí. Desde este parámetro es que coincidimos con Daniel Stern (1994), quien dice que la percepción, en los primeros años, es “amodal”, no está organizada por el lenguaje, “es sumamente abarcativa de los registros de todos los sentidos y sin representaciones definidas” (Stern, 1994. En López.M.E , 2013). El niño y la niña desde su nacimiento está predispuestos a explorar y reconocer el entorno y poseen una gran capacidad perceptiva (Stern, en López María Emilia, 2013).

En un proceso que los llevará al campo de lo simbólico, las percepciones van a ir diferenciándose, considerando las particularidades de cada lenguaje; aunque la condición de globalidad en relación a la percepción estética se sigue manteniendo. Ya en el terreno de lo simbólico, y con el acompañamiento de un otro significativo, las sensaciones y emociones podrán ser identificadas, o sea, nombradas, codificadas. Es entonces cuando comienzan a



construirse “los conceptos perceptivos” (Carle, 1987:6), desde las características más globales, generales o simples del objeto que se percibe, ya sea imagen, palabra, sonido, movimiento; hacia las de mayor complejidad. Esto no quiere decir que las primeras ofertas en relación a la apreciación artística (obras visuales, literarias y musicales) deban ser simples y sintéticas.

Es entonces en este proceso de nombrar y registrar en lo que se percibe y dar una valoración subjetiva, cuando podemos hablar de **apreciación**. En las apreciaciones se produce una evocación del imaginario, generando una trama entre sentimiento, emoción y la palabra que nombra, a través de

acciones en las que el niño y la niña señalan lo que les llama la atención, se sonríen o no, se conmueven, verbalizan lo que les sucede, reflexionan y piensan.

Si bien apreciación y percepción tienen sentidos y desarrollos conceptuales diferentes, ambas están ligadas, considerando así que las experiencias se entrelazan constantemente.

Eje 2. Producción: Desde las experiencias de exploración y experimentación hacia los procesos de creación y producción

En este eje encontramos a las experiencias relacionadas con las acciones y las transformaciones que se producen al interactuar en el entorno, en los encuentros con los objetos culturales y naturales y desde la propia experiencia.

En últimas investigaciones que se realizaron en torno a los lenguajes artísticos en la Educación Maternal, se evidenció un proceso secuencial de experiencias que van desde el descubrimiento de sus huellas en los materiales y la exploración de las posibilidades hacia las primeras producciones simbólicas y las primeras representaciones y creaciones intencionales (Brandt et al., 2011).



Las **exploraciones** vienen de la mano de la curiosidad, de la necesidad de conocer. Los niños y las niñas conocen su entorno a partir de los ensayos que vive en él. Así descubren sus huellas



en la arena, en el barro; se sorprenden con los sonidos que emite con su voz y las reacciones que provoca en los otros, exploran a los otros, sus gestos, sus miradas y los imitan. Exploran los materiales, sus temperaturas, sus posibilidades. Exploran su cuerpo, sus equilibrios, los espacios y los desplazamientos. La exploración es la primera fuente del conocimiento. Es desde la necesidad de conocer que desarrollan la creatividad y la resolución de problemas. Como devienen de las necesidades, y estas son relativas a cada sujeto, podemos decir que cada sujeto tiene sus propias formas

de explorar.

Desde la exploración se llega a la **producción creativa**, como modo de expresar y representar lo percibido y apreciado, y son los lenguajes los que le aportan los elementos propios para poder comunicar. Pinturas, dibujos, canciones, poesías, danzas, son formas de los lenguajes artísticos que se configuran como modos de representar metafóricamente las experiencias de vida, “ponen en acto la experiencia humana” (Aguirre Arriaga, I 2012).

Para llegar a representar, cada sujeto debe poder crear una síntesis de lo vivenciado, ya sea las características físicas de los objetos, los gestos de los seres de su entorno, los movimientos y las sensaciones que devienen de cada experiencia, que serán las que determinarán las distintas maneras de codificar y representar, verbal, gráfica o gestualmente.

Eje 3. Contextualización: desde las sensaciones, emociones y percepciones a las reflexiones en contexto a través del lenguaje verbal y/o no verbal

Este grupo de experiencias propone una instancia de reflexión en relación a lo acontecido en los procesos de apreciación, de exploración y de producción creativa. A partir del lenguaje verbal, los niños y las niñas pueden construir conceptos partiendo de la reflexión de las experiencias vividas.

Las experiencias de contextualización-reflexión, son instancias grupales o no, en donde ponen en palabras las vivencias, hacen una recapitulación de las acciones que se llevaron adelante en las propuestas y practican la escucha atenta y el uso de la propia palabra, constituyéndose como valiosas experiencias de aprendizaje.



Para ejemplificar les proponemos ver este video: Apreciar Dibujar Disfrutar, en el cual se puede ver un proyecto relacionado con la enseñanza de las Artes Visuales e identificar los ejes enunciados.

https://www.youtube.com/watch?v=fg36hUE6_bk

También queremos señalar que estos tres ejes (apreciación, producción y contextualización) están atravesados por el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, al igual que forman parte de experiencias vinculadas con la escritura y lectura. De esta manera, los niños y niñas a medida que exploran, conocen el mundo y los objetos que los y las rodean, que vivencian experiencias cotidianas y estéticas, son también invitados a nombrar y reconocer objetos, relaciones, reconocer las emociones propias y del otro, comienzan a explorar las posibilidades lúdicas y poéticas del lenguaje; producen sus propias ficciones, rimas, relatos. A través del juego en sus diversas manifestaciones, y en particular aquellas vinculadas con la experiencia

estética, se apropia del lenguaje oral y escrito para producir y para contextualizar la experiencia vivenciada. En ese sentido, situaciones como la conversación literaria dan cuenta de la riqueza de los procesos de contextualización de experiencias de lectura al igual que la escritura de reseñas, de recomendaciones o narrativas de experiencias estéticas, entre muchas otras posibilidades de escritura o lectura de géneros discursivos que acompañan y pueden formar parte de las planificaciones de propuestas vinculadas con los lenguajes estético expresivos.

Por otro lado, es necesario aclarar que las diversas corporeidades son el correlato de estos desarrollos; de tal manera que en esos cuerpos van impactando las percepciones, confluyen los registros y se ponen en acto en cada contexto particular. Es decir, que en ellos se van produciendo las marcas que se instalan en situaciones de experiencia y se asocian a las marcas que va dejando la lengua materna y a continuación el lenguaje; y que van modulando la dimensión singular en que cada niño y niña vive y son atravesados por los lenguajes estético- expresivos: como soporte, como vehículo, como proyección, como reservorio y como tantas formas encuentre cada sujeto de hacer en su cuerpo, con los bienes culturales, artísticos y sociales con los que interactúa.

Formas de enseñar propias de la Educación Inicial: su redefinición al interior del campo

En la versión preliminar del Diseño Curricular se mencionan algunas de las formas de enseñar propias de la Educación inicial (aunque creemos que podrían y tendrían que ser extensivos a otros niveles) que atraviesan a todos los Campos de Experiencias:

- Enseñar... Expresando y compartiendo los afectos... Arrullos, abrazos, emociones, miedos, alegría
- Enseñar... Ofreciendo el sostén y disponibilidad corporal
- Enseñar... Mirando a los niños y las niñas con interés y atención. Observar
- Enseñar... Realizando las diversas acciones en forma conjunta
- Enseñar... Construyendo lugares, espacios para jugar, enseñar y aprender
- Enseñar... Armandando un repertorio o itinerario en el que resulte posible la reiteración, la repetición
- Enseñar... Proponiendo experiencias directas y planteando situaciones, preguntas, problemas.
- Enseñar... Nombrando lo que hacemos... hablando

Para la definición de cada una de las formas de enseñar, remitimos a las apartado **3.2.3.2. Formas de enseñar propias de la Educación Inicial** (Pág. 49 a 52) y el apartado **Algunas formas de enseñar centradas en cada Lenguaje** (Pág. 205 a 212) de la Versión preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial Rionegrina en los cuales se describen cada una de estas *formas de enseñar y se redefinen al interior de cada lenguaje.*

A estas formas de enseñar transversales, sumamos algunas otras que son más propias o específicas para pensar la enseñanza en el Campo de las Experiencias de la Comunicación y Expresión. En el marco de la educación integral y globalizada, promovemos la integración de los lenguajes a la hora de pensar las experiencias y al mismo tiempo progresivamente propiciar experiencias en las que se profundice la apreciación, exploración, producción y contextualización particular de cada lenguaje. Por ello es fundamental, como se mencionó en otras clases, que los y las docentes también vivencien propuestas estéticas, artísticas para experimentarlas “como un acto de amor”, ético, asumiendo la responsabilidad cotidiana de propiciar en nuestra tarea cotidiana el derecho de las infancias a compartir y ampliar su horizonte de experiencias culturales como un derecho fundamental formalizado tanto en la Ley Nacional de Educación (2006) como en diversos documentos vinculados con las infancias a nivel nacional e internacional.

Esto también implica (por parte de los y las docentes) la construcción desde una mirada crítica en torno a los cambios que redefinen las concepciones de arte, cultura y la puesta en valor de las experiencias vinculadas con los Lenguajes estético-expresivos. Para esto es fundamental no perder de vista que en cada experiencia estética vivenciada algo de la humanidad nos atraviesa como adultos, en ese sentido nos hace ser “pasadores de humanidad”, es decir, transmisores y mediadores de la cultura. (Versión preliminar DC 2018, 200)

1. Pensar la enseñanza del campo desde la diversidad cultural como oportunidad de encuentro e intercambio

Tal como se ha mencionado en la Clase 1 en la que se definieron y problematizaron los conceptos de cultura y arte, es fundamental que se contemple en la enseñanza de la educación inicial la diversidad cultural que está presente en nuestros territorios. Esa diversidad es visible en lo geográfico (estepa, montañas, mar, lagos, valles) que hace que los hombres y mujeres se vinculen, vivan e interactúen con el ambiente que los rodea de diferentes



maneras; la presencia de rituales, costumbres y tradiciones que hacen al acervo cultural y a la singularidad de las comunidades y las familias tanto en los ámbitos urbanos como en los rurales; la presencia de comunidades originarias que recuperan día a día su cultura, su territorio, su lengua, su música; comunidades de otras zonas del país o de países limítrofes o más alejados. Esto requiere por parte de los y las docentes la construcción de propuestas de enseñanza interculturales que propongan el diálogo, el intercambio y la puesta en valor de cada cultura. También supone estar atentos a cómo las relaciones de poder atraviesan de manera directa o indirecta muchas prácticas que intentan con buena voluntad construir experiencias interculturales, pero en las que aún subyacen verticalidades en las relaciones o sólo se contemplan espacios rurales como si la diversidad cultural no estuviese atravesada también en los ámbitos urbanos. Como mencionamos, el campo cultural es un campo de lucha, de disputas, y el caso particular de Latinoamérica está atravesado por una historia de conquistas, aniquilamiento y aculturación del cual las instituciones educativas también han sido parte necesaria para que eso ocurra. Quizás podamos pensar este tiempo como una oportunidad para la deconstrucción y la reconstrucción de culturas, historias e identidades, que al mismo tiempo también atraviesan personal y profesionalmente a cada docente.

Finalmente también deben considerarse a la hora de pensar la diversidad cultural la presencia de estereotipos o propuestas de consumos culturales infantilizadas que replican identidades, gustos, limitan la riqueza de experiencias estéticas en su diversidad y propician la copia, la réplica; responden a un orden consumista y reproductivo, y no a la creatividad y la singularidad de las producciones y apreciaciones estéticas. Por ello es fundamental que los y las docentes se comprometan “con la calidad estética de los materiales elegidos, ampliar la selección a aquellos referentes culturales que pertenecen a la cultura universal, regional y local, y no solamente pensando en las manifestaciones culturales destinadas a un público infantil” (versión preliminar del DC, 2018: 201).



Compartimos el video de la cantante mapuche que reside en Bariloche Anahí Mariluan “No estamos solas - Mapu Kimun” (2015)
https://www.youtube.com/watch?v=1lbB1TqjA_w

A partir de esta obra multimodal, les proponemos pensar en la alfabetización cultural en clave regional, a partir de momentos de apreciación de diversas producciones artísticas como pueden ser videos, canciones, poesías, obras de artistas visuales diversas , otorgando así la posibilidad de vivir experiencias estéticas que significan las historias de los lugares en los cuales se habita.

2. Formas de enseñar como celebración de los acontecimientos

En el presente Diseño Curricular, se desarrollan diferentes conceptos relacionados a las formas de enseñar como celebración de los acontecimientos, en primer lugar mencionamos la figura del docente como mediador cultural y referente principal entre los bebés, niños y niñas y sus diferentes experiencias artísticas y expresivas dentro de las instituciones de Educación Inicial:

Esta perspectiva propone la figura de docentes que acompañen, guíen, cuiden, escuchen, miren y celebren las producciones de los niños y las niñas, que constituyan y afiancen esos "pequeños-grandes acontecimientos", que sin un Otro advertido, pasarían desapercibidos. Esos pequeños acontecimientos se registran como los puntales de otros desarrollos posibles representan las marcas a través de las cuales el niño y la niña se inscriben en su historia personal y singular. (D.C. 2018; 202)



Teniendo en cuenta que las primeras experiencias de goce estético en los niños y niñas más



pequeños se relacionan con la exploración y el desarrollo emocional y sensorial, mencionamos la importancia y la necesidad del vínculo afectivo con el adulto, desde el sostén corporal, la mirada, la comunicación verbal y la emoción. Tal como expresábamos en la Clase 2 y de acuerdo al Encuadre Pedagógico del presente D.C. en el apartado **Pilares de la educación inicial (3.1.4.4, pág. 33)** entendemos que familia, comunidad e instituciones comparten la enseñanza y se constituyen como mediadores inmediatos en la conformación y el desarrollo de las primeras experiencias de acercamiento a los lenguajes estético-expresivos; desde la cotidianeidad y

espontaneidad del hogar los recién nacidos reciben, en mayor o menor medida, diversos estímulos que conformarán su bagaje socio-afectivo, artístico y cultural. Asimismo, las instituciones dedicadas a la Educación Inicial promueven desde su concepción, la figura del docente como profesional dispuesto a establecer vínculos forjados desde el afecto, la observación y la ternura, entendiendo que los bebés, niños y niñas al decir de María E. López (2005) "no son sujetos del aprendizaje sino, esencialmente, sujetos del vínculo". En relación a estas características, el presente apartado del D.C. propone:

...tener presente que cada una de las intervenciones docentes deben ser acompañadas por la emoción y el afecto para lograr una comunicación significativa, considerando la importancia de la disponibilidad corporal del adulto (como se menciona en el encuadre). Esto es que puedan ofrecer un "cuerpo escuchante", dispuesto a darles espacio y tiempo a las creaciones individuales

y grupales, abiertos al potencial creativo y emocional que emerge del silencio y la pausa (Corral, 2009 en versión preliminar D.C. 2018; 202)

Como lo expresan Soto y Vasta (2016), la enseñanza propuesta desde las experiencias artísticas tienen como finalidad ofrecer oportunidades, escenarios y obras que convoquen a gozar sensiblemente de lo estético en compañía del otro, compartiendo así la emoción y la fascinación que produce en los más pequeños el acercamiento a las múltiples formas de expresión generadas mediante la palabra, el juego, el movimiento, la imagen o el sonido. Estos acontecimientos proponen el ingreso a un territorio donde el tiempo y la realidad asumen nuevas dimensiones, invitando al regocijo del encuentro y “consagrando” el instante efímero de una experiencia estética como un atisbo de lo eterno, parafraseando en este sentido una definición expresada por el escritor Octavio Paz (1956) acerca de la poesía, y remitiendonos a lo expresado en el D.C. en cuanto a la organización pedagógica del tiempo, el tiempo subjetivo y el tiempo compartido, donde el y la docente, a través de su intervención, pueden favorecer un diálogo enriquecedor entre los tiempos personales, las experiencias y los tiempos compartidos (versión preliminar D.C. 2018: 47).

3. Formas de enseñar como encuentro lúdico

Como encuentro lúdico, es una manera de pensar, sentir y actuar a las experiencias de la comunicación y la expresión. Es una expresión que invita a que las mismas se presenten y vivencien en un marco de respeto, cuidado, disfrute, participación; pero sin perder de vista que los lenguajes poseen una estructura formal que muchas veces se pierde de vista por la pregnancia de la creatividad y la espontaneidad intrínsecas a la modalidad.



Entonces, rescatamos de los aspectos lúdicos; su despliegue y la posibilidad estructural de alojar las diversas singularidades en sus encuadres: abiertos, flexibles, en permanente construcción y de-construcción; y sobretodo en una dialéctica entre los niños y niñas y el o la docente, donde nunca debe perderse de vista la relación asimétrica, en tanto estos últimos son los garantes de sostener el espacio común. Ese espacio que se genera y auto impulsa durante las dinámicas de las propuestas de este campo. Entonces una de las potencias de lo lúdico consiste en ir estableciendo relaciones con el espacio propio, el espacio con los pares,

con el Otro y con los objetos, en un interjuego donde la dimensión sensorial, perceptiva, exploratoria y formal, se van anudando. Y que permite fundamentalmente el respeto por los tiempos individuales. En esa medida el espíritu lúdico de que se impregnan estas instancias, permite responder a los ejes involucrados en la lógica: del Desde...Hacia.

Destacamos además que esta forma de enseñar, que se emparenta al juego, responde a parámetros o núcleos que son símiles pero no se incluyen dentro de su entidad. Pero debemos poder leer que las fronteras en muchos casos son sutiles, o que los niños pueden pasar de un formato a otro sin que ellos o ellas se lo propongan y sin que muchas veces los docentes se percaten de estos pasajes. En este sentido reconocemos la plurimendimensión de abordajes que se realizan en un entramado muchas veces inextricable; que desde la Pedagogía, la Didáctica y otras ramas de la Educación infantil se intenta organizar o potenciar. Pero debemos estar atentos a que nuestras intervenciones favorezcan los desarrollos y no se conviertan en obstáculos, más allá de las buenas intenciones que posean. Por ello lo lúdico predispone a los docentes a mantener una atención flotante en las intervenciones, manteniéndose a la escucha de las demandas y corriéndose, en la medida de lo posible de las intervenciones propositivas; siguiendo el curso contingente que la propuesta va adquiriendo. Y sobre todo, haciendo uso de la ocasión pedagógica; a ir en busca de ese “momento mágico”, donde se alumbró el saber, un nuevo saber y estando allí para certificarlo. De tal manera que la intervención docente sea más afín a una presencia- ausencia. Sosteniendo una presencia que puede sustraerse para que aparezcan en escena los niños y niñas; ya que podemos resumir a lo lúdico como un productor de escenas donde cada niño y niña encuentra su lugar.

4. Formas de enseñar desde una mirada integradora de los Lenguajes



Tal como venimos sosteniendo en las Clases 1 y 2, resulta primordial centrarnos en los pilares de la educación para considerar propuestas integrales, globalizadoras y articuladoras para pensar en experiencias significativas. Como mencionábamos en esta clase, pensar la apreciación, la producción y la contextualización como ejes que atraviesan este Campo nos permite planificar propuestas que integren y articulen los lenguajes, potenciando sus particularidades. Esto no implica forzar relaciones ni la necesidad de que todos los lenguajes estén presentes al mismo tiempo, ni que no sea importante pensar alternativas que focalicen en un lenguaje particular para vivenciar y reconocer sus particularidades. Esto implica que

los y las docentes tengan mucha claridad en torno a los propósitos de las actividades y NAC seleccionados para tal fin. Podrían pensarse:

selecciones que potencien las posibilidades expresivas y comunicativas desde la combinatoria de lenguajes, como por ejemplo ocurre con la lectura de libros álbum, las obras de títeres, el teatro de sombras, el juego dramático, los juegos de rondas.

Como señala Yolanda Reyes (2014), pensar en la integralidad de los lenguajes artísticos en la Educación Inicial nos permite alejarnos de la idea de la enseñanza disciplinar y acercarnos a la idea de exploración y expresión a través de los diferentes lenguajes. Esto permite el desarrollo del sentido estético considerando la diversidad cultural, la creatividad en la producción y la interpretación, atendiendo al sentido polisémico de los lenguajes artísticos y la construcción personal como seres sensibles. En este sentido será fundamental la vinculación entre la práctica de docentes de sala y docentes especiales a través de proyectos que atraviesen los recorridos de los espacios compartidos y resignifiquen las experiencias que cada uno desarrolle con los mismos niños y niñas. (Versión preliminar DC 2018: 203)

5. Formas de enseñar creando escenarios estéticos

Para poder ingresar al concepto de escenarios estéticos, es necesario previamente introducirnos en los conceptos de espacio y ambiente abordados en los apartados 3.2.6.3 y 3.2.3.1, de la Versión preliminar del DC para la Educación Inicial 2018. Allí encontramos la referencia teórica de María Lina Iglesias Forneiro (2008), quien discrimina y analiza ambos conceptos. Para avanzar en este tema dedicaremos los siguientes párrafos para enfocarnos en los ambientes estéticos como experiencias alfabetizadoras.

Para comenzar, les proponemos volver a los desarrollos conceptuales realizados en la primera clase, en donde vimos que las experiencias son personales, propias de quien las vive. Su carácter de intransferibles hacen que la tarea docente no se trate de brindar experiencias, sino la de generar un ambiente para que cada niño y niña puedan vivirlas. Es indispensable poner en relieve que si bien los sujetos estamos capacitados para poder sentir ya que estamos provisionados de un aparato sensorial, es el ambiente alfabetizador, creado e intervenido por los docentes o familias, el que va a llevar adelante este proceso de aprendizaje.

El ambiente está constituido por la inter-relación y la trama de diversas cualidades sensoriales que habilitan y proponen, a quien lo habita, la posibilidad de vivir las experiencias estéticas.



Dentro de esa trama participan los otros significativos que en un encuentro mediado por el afecto, habilitan el ingreso al mundo cultural. Al decir de Malaguzzi (1996), el ambiente es un educador más cuando da lugar al deseo de conocer y explorar el mundo. Asimismo lo define como un complejo de valores “del orden perceptivo, afectivo, intelectual y relacional” (Hoyuelos, 2005, de Cabanella y otros: 154-166)

Decimos entonces que entendemos a las instituciones educativas, como lugares de aprendizajes, como ambientes alfabetizadores, como espacios especialmente preparados para brindar a los niños y niñas experiencias de apreciación, percepción, exploración y creación necesarias para construir su subjetividad con un amplio sentido estético. Su carácter alfabetizador está dado por ser sitios de encuentro con lo aún por conocer.

Como parte de ese ambiente estético y alfabetizador es que proponemos la construcción de escenarios creados como espacios imaginarios, lúdicos, sensoriales, que enmarcan las propuestas educativas creativas y expresivas. Los escenarios enseñan cuando invitan a ser explorados, a ser transformados, para dar lugar al conocimiento del mundo, a la comunicación y fundamentalmente, para “abrir una puerta para ir a jugar”.



Les proponemos sumar a la lectura de la versión preliminar del DC, algunos autores que realizan interesantes aportes que posibilitan analizar estos temas. En la serie de *Cuadernos para el Aula*, donde se desarrollan los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), el capítulo “Laboratorio fantástico” (Berdichevsky, Saguier y Castro, 2007) propone pensar que las salas pueden ser una “Zona fantástica” transformándose otros lugares para jugar e

imaginar. Por su parte, Daniel Calmels (2011), en el libro *“Espacio Habitado”*, nos deja pensando en la posibilidad de ser y de hacer que nos brinda el espacio dispuesto a ocupar, que él llama espacio vacío.

Para pensar acerca del espacio alfabetizador y las intervenciones docentes, las y los invitamos a leer a Javier Abad Molina, quien en diversas producciones escritas propone la creación de los espacios lúdicos como forma de enseñar a transformar en acciones colectivas, en la primera infancia. El autor nos habla en términos de “vida de relación”, “arte comunitario” y “arquitecturas efímeras” como forma de alfabetizar en los lenguajes artísticos generando el diálogo, el conflicto y el consenso.

Para abordar este tema les ponemos a disposición un texto de Javier Abad Molina, disponible en el siguiente link: <http://educacionartisticaenespania.blogspot.com/2010/12/narraciones-y-espacios-para-el-arte.html>

Los organizadores de la enseñanza y las configuraciones didácticas para pensar la planificación de los lenguajes

Tal como se menciona en la versión preliminar del Diseño Curricular:

Los Organizadores de la enseñanza son esquemas ordenadores, formatos potentes y complejos que se eligen para anticipar, diseñar y organizar la puesta en marcha de la enseñanza. Se caracterizan por poner a disposición situaciones de aprendizaje nucleadas bajo un eje determinado que resulta globalizador y portador de sentido. Se constituyen en los anclajes reconocidos para la organización de los espacios, los grupos y los tiempos.

1. Proyectos de Juego
2. Vida Cotidiana
3. Experiencias Estéticas
4. Unidades Didácticas. Proyectos de Ambiente
5. Multitarea (versión preliminar DC 2018: 52)

Esta propuesta de organizadores no busca condicionar sino poner en relieve, en valor, aquellos organizadores más significativos acorde con una concepción de Educación Integral; permiten la articulación entre Campos de Experiencias a partir de sus NAC; incluyen la construcción de un ambiente alfabetizador; dan lugar a la participación y a los tiempos de los niños y niñas como parte de sus procesos singulares de aprendizaje; contemplan como ejes centrales los pilares mencionados en esta misma clase y:

Apelan a la participación genuina de los niños y las niñas, dado que sus actividades centrales son jugar, explorar, construir, representar (en el caso de los niños y las niñas más grandes), a través de los diferentes lenguajes sus descubrimientos y relaciones, disfrutar de producciones culturales escuchando, mirando, bailando. Facilitan la resolución de desafíos diversos en la acción. Convocan a la acción de niños y niñas como protagonistas gozosos, pensantes y “hacedores”, ofreciendo la posibilidad de actuar sobre los objetos. (Versión preliminar DC 2018: 53)



Si bien las Prácticas del lenguaje, los lenguajes estéticos y la motricidad están presentes es cualquiera de los organizadores mencionados (es decir, forman parte de las propuestas para resignificar la vida cotidiana, están presentes en las experiencias lúdicas que se proponen en los proyectos de juego y la multitarea, acompañan las unidades didácticas para conocer e indagar el ambiente social, cultural y tecnológico y las experiencias con el lenguaje (ya sea

que pensemos en la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura) son transversales a todos los Campos, específicamente se definen las experiencias estéticas como una forma particular y específica de organizador de la enseñanza que busca garantizar su presencia y especificidad en la educación inicial Transcribimos el fragmento del Diseño en el que define este organizador:

Experiencias Estéticas

A efectos de caracterizar la Experiencia Estética, en cuanto Organizador de la enseñanza, se propone partir de la siguiente definición:

La experiencia estética se refiere al proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes, son actos de percepción y de producción en los que los sujetos participan según sus posibilidades individuales y sociales así también como según sus historias de vida. [...] al producirse una experiencia estética los sujetos sienten una conmoción del alma [...] Pensar en las experiencias estéticas que se propician en los niños nos lleva a pensar en instalar tiempos de fiesta, de contemplación, de goce, un tiempo no apurado, un tiempo demorado, un tiempo que comparte notas con el tiempo de juego, tiempo subjetivo, sentido, vivido, tiempo lleno, pleno, porque no se destina a otra cosa que no sea estar allí. (Soto y Vasta, 2015: 36)

¿Cómo es posible construir condiciones para que sea posible proponer un tiempo de fiesta, un espacio compartido que conmueva, que emocione, que se puede presentar para lograr apreciar, contemplar, producir y crear?

Se reconoce que una primera condición consiste en seleccionar un repertorio y un conjunto de actividades o de situaciones de enseñanza que se pueden proponer a partir de una obra. Hecho que supone enseñar la obra, asumiendo una actitud emotiva, con una carga sensible, afectiva, característica de la Experiencia Estética, como resulta el compartir la emoción y el

hacer artístico-expresivo del que han de participar los niños y las niñas (bailar, cantar, producir ritmos, tocar, pintar, dibujar y apreciar).

Una segunda condición se vincula con el Tiempo. Corresponde que se dedique un tiempo diario, semanal, periódico, diseñado y anticipado para disfrutar de las Experiencias Estéticas, para disfrutar de la apropiación de los diferentes Lenguajes artísticos-expresivos, que son una de las experiencias que resultan convocantes y gratificadoras para bebés, niñas y niños pequeños.

El Tiempo, en el entramado de la Experiencia Estética, resulta un tiempo diferente al tiempo real, al de la cotidianeidad. Es un tiempo detenido, es el tiempo de la producción creativa y la contemplación. Crear condiciones como las establecidas implica respecto del Tiempo, el dedicar momentos en el día y todos los días. Es necesario entonces que se instale como una práctica diaria, el contar con momentos para que los niños y las niñas escuchen narrar o leer cuentos, momentos para jugar juegos con rimas, momentos para escuchar música y bailar, organizados con diferentes criterios, según los diferentes períodos del año escolar, según las diferentes semanas.

La tercera condición que se ha de tener en cuenta tiene que ver con el hecho de planificar las Experiencias Estéticas como Organizadores de la enseñanza. Esto supone anticipar el diseño del espacio. Es así que resulta factible organizar para el rincón de lectura un lugar que incluya estantes o cajas de cuentos, para que los niños y las niñas los tomen en forma autónoma cuando tengan ganas de leer.

Una nota característica de la construcción de la Experiencia Estética es la de lograr que la enseñanza de los Lenguajes estético-expresivos se entretrejan en la trama del tiempo del quehacer cotidiano, pero con un espacio propio, con un reconocimiento profundo de su identidad a la hora de definir cuáles son las actividades que han de ocupar un tiempo. Un tiempo reconocido, un tiempo querido, un tiempo de enseñar y un tiempo de aprender.

Las experiencias estéticas para los primeros años están centradas en el goce de las primeras apreciaciones y exploraciones, dando lugar a que se presenten para los niños y las niñas más grandes proyectos donde la contemplación y la producción de imágenes bidimensionales o tridimensionales conduzcan a desafíos que resulten conmovedores e interesantes. Experiencias que también facilitan el conocimiento de algunos rasgos donde fueron gestados, los contextos (zonas, costumbres, modos de vida, historias) de los distintos artistas de sus creaciones, del lenguaje visual o de sus músicas y danzas. (Versión preliminar DC 2018: 55-56)

Preguntas para problematizar

¿Cómo están o podrían estar presentes los lenguajes estéticos, las prácticas del lenguaje y la motricidad en las propuestas de planificación de la vida cotidiana y la multitarea? ¿Qué aportan?

¿Cómo se vinculan o se presentan en las experiencias vinculadas con los proyectos de juego?

Cierre

A lo largo de esta última clase, hemos recorrido algunos de los conceptos claves para pensar las formas de enseñar propias del Campo y aquellas que son transversales a todos los Campos de Experiencias propuestos en la versión preliminar del Diseño Curricular, así como los ejes centrales que vinculan a los diferentes lenguajes que componen este Campo. Finalmente presentamos los organizadores de la enseñanza prioritarios para la educación inicial para pensar el lugar de las Prácticas del Lenguaje, los lenguajes estético-expresivos y la motricidad considerando los pilares que constituyen esta Versión Preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial de Río Negro.

ACLARACIÓN: Las imágenes de esta clase fueron facilitadas por el Jardín Maternal Comunitario N° 18 El Bolsón, el Jardín de Infantes N° 11 de General Roca, Espacio de juego comunitario La Guagua de IFDC Bariloche, Escuela infantil N°1 de Lamarque, Jardín de Infantes Nro. 56 de San Carlos de. Les agradecemos su colaboración.



Actividad de realización Obligatoria

Luego de la lectura, compartimos la siguiente actividad pensada para la Clase 3. Su **realización es obligatoria e individual**. Es fundamental que se establezca el intercambio y comentario entre los y las participantes.

A partir de los ejes abordados en esta clase (apreciación, producción, contextualización) y las formas de enseñar que presentamos aquí (aquellas propias del Campo y las transversales a los Campos), analicen el siguiente Proyecto vinculado con los lenguajes estéticos titulado “Lobos” (propuesta realizada por el grupo “Espantapájaros” coordinado por Yolanda Reyes: ¿Cómo se integran y articulan los lenguajes?

Aquí les compartimos el video: <https://youtu.be/xNCwsVdk1BA>

Actividad Final

Como propuesta de cierre de este ateneo virtual, los y las invitamos que vuelvan al registro de experiencias de la Clase 1 compartido en el Foro.

Elijan una de las experiencias presentadas por sus compañeros o compañeras y resignifiquen/enriquezcan esa propuesta proponiendo un proyecto vinculado con los lenguajes estéticos en el cual también se articulen las prácticas del lenguaje y la motricidad. Para presentar esta tarea tengan en cuenta:

- Incluir una breve justificación de por qué eligieron esa experiencia para resignificar/enriquecer
- Describan los y las destinatarios y posible contexto para su implementación (pueden considerar las salas e instituciones en las cuales trabajan)
- Fundamenten a través de las lecturas de estas clases y de la lectura de la versión preliminar del DC para la Educación Inicial (tengan en cuenta los pilares para pensar en la fundamentación)
- Señalen propósitos y posibles contenidos que se abordarían considerando una selección NAC de los diferentes lenguajes.
- Enumeren y describan qué actividades se propondrían para pensar el proyecto considerando los dispositivos para organizar la enseñanza (Espacio - Tiempo -Grupos) y las formas de enseñar (Expresando y compartiendo los afectos - Ofreciendo disponibilidad corporal - Construyendo escenarios - Repitiendo; con recurrencias - Planteando problemas - Observando - Realizando acciones conjuntamente- Nombrando aquello que hacemos)

CONDICIONES DE ENTREGA

- Extensión: entre tres a cinco carillas, sin contar caratula y bibliografía.
- Hoja tamaño A4 - Letra: calibri 12 - interlineado: 1.5 - margen justificado
- Incluyan una caratula con la información del Ateneo - Nombre del o la docente - título del proyecto lugar y fecha de entrega
- Incluir bibliografía al final del trabajo
- Se solicita la utilización de la formas de citación académicas correspondientes. Para cualquier duda consultar las normas APA.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Presentación en tiempo y forma
- Capacidad/creatividad a la hora de resignificar la propuesta elegida considerando los aportes de las clases y la versión preliminar del Diseño.

- Desarrollo de proyecto que favorezca la articulación entre lenguajes considerando los pilares de la educación inicial.

El trabajo es de realización individual y obligatoria para la acreditación del trayecto.

Esperamos sus producciones en el espacio de entregas.

Bibliografía de lectura obligatoria

- CLASE 3: “Los organizadores de la enseñanza propios del campo y las formas de enseña”. *Ateneo: Perspectivas en torno al Campo de la Comunicación y la Expresión: los lenguajes en la Educación Inicial*. Ciclo de Actualización Curricular en Educación Inicial. Ministerio de Educación de Río Negro. Agosto de 2018
- Caracterización de los lenguajes del Campo de la Comunicación y la Expresión. Versión Preliminar del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Ministerio de Educación de Río Negro – Dirección de Educación Inicial. (2018: 124-2013) Disponible en: <https://drive.google.com/open?id=13TqAhHzTSJElWkmVzk7DrpdJf0IjqYEZ>

Bibliografía consulta

- Abad Molina, J. (2013). *Arte comunitario en la Escuela Infantil*, 6° Encuentro OMEP, Buenos Aires.
- Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Gálvez, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Ed. Graó.
- Aguirre Arriaga, I. (2012). “Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil”, en *Revista de Estudio e Pesquisa em Educação*, vol. 14, N° 2.
- Aguirre Arriaga, I. y otros (2018). “El arte en la trama de la escuela infantil”, Buenos Aires, *Novedades Educativas*.
- Akoschky, J. et al. (2008). *La música en la escuela infantil (0 – 6)*. Barcelona: Ed. Graó.
- Berdichevsky, P. (2009). *Primeras Huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Berdichevsky, P.; Saguier, A. y Castro, A. (2007). *Escenarios para jugar e imaginar*. En NAP. Núcleos de aprendizajes prioritarios. Nivel Inicial. Vol. 2 : 146149. Buenos Aires. Zona Fantástica. Consejo federal de educación.
- Brandt, E. et al. (2011). *Por la senda de la experiencia estética*. Buenos Aires: Biblos. Disponible en: http://ieseclestoncaba.infed.edu.ar/sitio/upload/Interior_libroInvestigacion.pdf
- Cabanellas M.I. (coord.). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Ed. Graó.

- Cabanellas, C. E. (2014). Ambientes para la infancia. Escuelas entre experiencia y proyecto. España: Universidad Antonio de Nebrija.
- Cabanellas, C. E., Cabanellas, M. I., Tejada, M. y Hoyuelos Planillo, A. (2005). "Territorios posibles en la Escuela Infantil". En Cabanellas, C. E. y
- Calmels, D. (2007) Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Calmels, D. (2011) Espacio habitado. Cap: Espacio vacíoEspacio ocupado :113114. Rosario: HomoSapiens
- Carlé, S. (1987) La expresión plástica en el niño. Buenos Aires: Estrada
- Díaz, Ma. L. (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad. En Cuadernos de Antropología Social Nº 19 Buenos Aires ene./jul. 2004
- Diseño Curricular para la Educación Inicial, Provincia de Río Negro (2018). Ministerio de Educación y Derechos Humanos, versión preliminar.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1999). "Mensaje entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia". En Educación Plástica Expresión, arte y creación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008) Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. Revista iberoamericana de Educación Nº 47. Disponible en : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>
- López, M. E. (2005) "Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal". Revista de educación inicial Punto de partida. Año 2. Nº18. Octubre 2005. Editora del Sur, Buenos Aires. Disponible en: https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/didactica_de_la_ternura
- López, M. E. (2013). Cultura y primera infancia. Bogotá: CERLALC, [consultado el 29 de julio de 2017], disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/extension/archivosjardin/JMDCULTURAYPrimeraInfancia.pdf>
- Manigot, G. (2012). Leer y construir imágenes. Las artes visuales en el jardín de infantes. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Origlio, F., Berdichevsky, P., Porstein, A. y Zaina, A. (2003). Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años. Buenos Aires: Nazhira.
- Origlio, F., Bianchi, L., Porstein, A. y Zaina, A. (2008). Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Buenos Aires: Nazhira.
- Pastorino, E. (2003). Prólogo Arte desde la Cuna. A modo de presentación, algunos comentarios, aportes, reflexiones. En Arte desde la cuna, de 0 a 3. Buenos Aires: Nazhira.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). "Experiencias estéticas en los primeros años", Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, F. (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar", en J. Akoschky y otros (1998), Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Buenos Aires, Paidós.