

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Artes

Especialización en Lenguajes Artísticos

**La educación visual en el nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires.
Una mirada retrospectiva desde Juana Manso hasta las políticas
educativas inclusivas de Cristina Fernández de Kirchner**

Padellaro, Dania Valeria

Directora: Ciafardo, Mariel
Co-directora: Pérez Lus, Graciana

La Plata, mayo de 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1	
Recorrido por los comienzos de la enseñanza de la educación visual en el nivel inicial. Desde Juana Manso a Rosario Vera Peñalosa	5
CAPÍTULO 2	
El programa educativo del peronismo: La democratización del nivel inicial	10
CAPÍTULO 3	
Postulados teóricos de la didáctica de las artes visuales: el caso de la Educación por el arte y las ideas de John Dewey	13
CAPÍTULO 4	
La didáctica de la expresión plástica desde la mirada de Hebe San Martín de Duprat	18
CAPÍTULO 5	
La didáctica de la plástica constituida en los CBC y los diseños curriculares. Hacia una organización basada en contenidos y propósitos de enseñanza	22
CAPÍTULO 6	
El niño como sujeto de derecho	26
CONCLUSIONES	32
NOTAS	35
BIBLIOGRAFÍA	38

INTRODUCCIÓN

La formación del nivel inicial en la Argentina se ha llevado a cabo entre debates y polémicas en torno a su función asistencialista y educativa, y con respecto a la obligatoriedad de su enseñanza a cargo del Estado. Ha transitado un largo recorrido pedagógico con el objeto de establecer sus métodos y propósitos en manos de pedagogos y docentes que promulgaron los lineamientos de estudio y teorías destacadas de cada época. No obstante, a pesar de sus raíces teóricas bien marcadas y delimitadas y con docentes defensoras y promulgadoras de la educación durante la primera infancia, la enseñanza en el nivel desarrolló una larga espera alrededor de su reconocimiento dentro de las políticas educativas por parte del Estado.

Específicamente la educación visual atravesó un camino de transformaciones y cambios de paradigmas en lo que respecta a sus postulados y objetivos; sin dejar de lado sus variaciones en las denominaciones del área, comenzando con dibujo, plástica, educación visual hasta concluir en lo que actualmente se denomina artes visuales; reformas que se fundamentan desde concepciones teóricas y políticas propias de cada época y de acuerdo a su significación en el aprendizaje y desarrollo del infante.

Ante lo planteado, se consideró relevante analizar y describir la introducción de la educación visual en el nivel inicial, particularmente en la Provincia de Buenos Aires, desde un recorrido histórico que empieza con la pedagogía de Juana Manso en el año 1865 para finalizar con las políticas educativas inclusivas implementadas durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, al considerar al niño como un sujeto de derecho.

Los diversos capítulos constituyen el análisis y la reflexión de los fundamentos, los propósitos, los contenidos y la didáctica de la enseñanza del lenguaje plástico visual, desde las diferentes concepciones pedagógicas y en relación al corpus teórico que sustentan el trabajo, tales como leyes de educación, normativas, resoluciones, documentos del Sistema Educativo Nacional y de la Provincia de Buenos Aires, y de textos referidos al área de estudio seleccionada.

De acuerdo a lo establecido en los documentos analizados en el desarrollo del trabajo, se dispone que se incluye el derecho al acceso a una formación artística desde la producción, interpretación, reflexión, preservación y disfrute del patrimonio tradicional y contemporáneo. Tal es el caso de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), el artículo 20 del capítulo II Educación Inicial incluye entre sus objetivos el desarrollo de la capacidad creativa y estética. En cuanto a la Ley de Educación Provincial N°13.688

(2007), se promulga el acceso a una educación artística de calidad, desde la reelaboración y transformación de los diversos componentes estéticos.

Es dable de destacar la resolución CFE N°104\10 (2010) titulada *La educación artística en el sistema educativo nacional*, al disponer que la enseñanza del área debe estar a cargo de docentes formados en la especialidad de los diversos lenguajes, por la peculiaridad de sus contenidos y campo de estudio. Tal disposición constituye un cambio radical respecto a la necesaria especificidad del conocimiento a enseñar, ya que desde la formación del nivel su instrucción está a cargo de las maestras de la sala.

Frente a lo expuesto, la presente tesis busca ser un punto de partida al conocimiento del tema de análisis, se propone en relación a los primeros pasos en la investigación poder continuar el recorrido histórico, en función de profundizar y perfeccionar esta línea de trabajo a futuro.

CAPÍTULO 1

Recorrido por los comienzos de la enseñanza de la educación visual en el nivel inicial. Desde Juana Manso a Rosario Vera Peñalosa

Desde los comienzos de la formación del sistema educativo nacional los lenguajes artísticos han estado presentes. En el nivel inicial las prácticas de enseñanza fueron influenciadas por diversas concepciones pedagógicas, fundamentalmente del movimiento de la Escuela Nueva, con propuestas, métodos y teorías inspiradas y promovidas por las ideas de Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, 1712 – Ermenonville, 1778), María Montessori¹, Johann Heinrich Pestalozzi², Friedrich Fröebel³, John Dewey⁴, entre otros.

Graciana Pérez Lus establece que en la Escuela Nueva:

...convivieron discursos de distinto cuño político y académico de la época y, por medio de sus sedes internacionales, sus ideas influenciaron en el sindicalismo docente de principios de siglo XX en la prensa pedagógica y en las reformas educativas de los gobiernos populares de América Latina. (Pérez Lus, 2017:136).

Según señala Marcelo Caruso, todos sus partícipes, promulgadores e iniciadores buscaron establecer una “renovación” de la educación desde experiencias innovadoras.

La Escuela Nueva puede ser vista, entonces, como un movimiento de reforma que se enfrenta a las formas escolares tradicionales que se habían originado en los Estados conservadores y predominantemente monárquicos de la primera mitad del siglo XIX y que han sido denominadas "pedagogías triunfantes". Como cada pedagogía triunfante es diferente según la historia de cada contexto, las respuestas que buscaban la productividad de lo educativo y la consideración de la naturaleza infantil -lo que hemos denominado como una forma de protestantismo cultural- adquirió formas también diferenciadas en los diversos países. A la Escuela Nueva, con su variedad, no la unía tanto el amor como el espanto ante las formas educativas tradicionales. (Caruso, 2001:129).

La educación artística se justifica desde aspectos pedagógicos a partir del proyecto civilizatorio de Domingo Faustino Sarmiento, incluyendo la asignatura dibujo con un abordaje basado en la copia e imitación de modelos, de carácter práctico, utilitario y de desarrollo de destreza manual. En lo que respecta a la educación preescolar, Sarmiento apoyó las ideas de Juana Manso⁵ sobre la primera infancia.

Manso ha plasmado su pensamiento y propuesta educativa en la *Revista Anales de la Educación*, inscribiendo en sus diversos números los fundamentos y finalidades del jardín de infantes de la época, con la divulgación de las investigaciones de Pestalozzi y Fröebel. En el Vol. IV de 1867, se abordan los postulados de Fröebel, al

incluir en la organización de los espacios del jardín un lugar para dibujar, plegar y recortar figuras. Se incorpora el uso de láminas pictóricas como medio de instrucción, al considerar que el niño al no saber leer adquiriría conocimiento con la observación de pinturas. Sus convicciones con respecto al arte se enmarcan en su libro titulado *La educación del hombre* ([1826]1913), cap. X El arte:

Dedúcese de ahí evidentemente que el arte, la inteligencia del arte es una propiedad, una disposición común a todos los hombres, y por esta misma razón se la debe cultivar en ellos cuidadosamente, desde la infancia; de tal suerte que aún aquel que carezca de aptitudes para llegar a ser un verdadero artista, venga a ser al menos capaz de comprender, de apreciar las obras de arte, en una palabra, de ser inmediatamente artista. El canto, el dibujo, la pintura y la escultura, lejos de ser abandonados al capricho o a la voluntad del niño, deben ser cultivados desde temprano y considerarse como cosa importante en toda escuela seria. (Fröebel, [1826] 1913:81).

Tal pensamiento abarca el conocimiento del arte como un bien común del hombre, iniciando su aprendizaje desde la niñez, promoviendo su apreciación y comprensión sin perseguir como fin mismo la formación de futuros artistas. Su enseñanza debe ocupar un espacio y tiempo establecido en la organización de las actividades del aula, y no estar liberado a la voluntad del infante, como resultará años posteriores.

Fröebel incorporó al arte en la educación en sus materiales didácticos llamados dones o tareas con el desarrollo de actividades de plegado de papel, trenzado, recortes, entre otros trabajos manuales; con fines de ejercitar la destreza manual, la percepción, el conocimiento de la forma y la concepción reflexiva del niño. Su didáctica se basaba en el juego como forma de expresión personal que guía las actividades, desde los diversos materiales didácticos que establecían una enseñanza artística no relegada únicamente al dibujo, sino a tareas diversas que incluían la imaginación y la autonomía de forma ordenada y no azarosa.

Las ideas de Pestalozzi las vemos reflejadas en el Vol. VIII de 1869, al publicarse un artículo dedicado a las Maestras de Escuelas infantiles, en el que presenta los métodos y principios que orientan la consideración de la arquitectura, la estatuaria y la pintura como un componente que despierta lo bello. Asimismo, se plantea la didáctica del dibujo como un método de aprehensión de conocimiento sistemático que empieza de lo simple a lo complejo, con la realización de ejercicios lineales y de formas geométricas, y finaliza en el dibujo de la figura humana. Sus fundamentos han sido influenciados por los escritos de Jean-Jacques Rousseau en el *Emilio o De la educación*

([1762]2017) al concebir que la enseñanza del dibujo no debía estar a cargo de un maestro especialista:

Me guardaré mucho, por tanto, de darle un maestro de dibujo, que no le presentaría a imitar otra cosa que imitaciones y que solo le haría dibujar sobre dibujos: quiero que no tenga más maestros que la naturaleza ni más modelo que los objetos. (Rousseau, [1762] 2017:222).

Posicionamiento que puede dilucidarse desde los comienzos de la asignatura antes citada, en el nivel inicial a cargo de las docentes de la sala, para no interferir en la creatividad y expresión del niño, ya que su tarea era facilitar los materiales, métodos y espacios necesarios para su aprendizaje. Cabe resaltar que, en 1886 con la creación del profesorado en Kindergarten en la Escuela Normal de Paraná, dirigido por Sara Eccleston⁶, se incluye en el plan de estudio la asignatura dibujo, ponderando la labor manual y la motricidad para el desarrollo de la habilidad y de la idea estética propia de la época.

Con la creación de jardines se profundizan las concepciones de defensa y promulgación de la educación de la primera infancia. Tal es el caso de Rosario Vera Peñalosa⁷, quien diseña materiales didácticos para docentes con la unión entre el método froebeliano y el de Montessori, para perfeccionar las propuestas de enseñanza y aprendizaje en la sala, desde el juego, la creatividad, lo psicomotriz y la expresión del infante; adaptando ambos métodos a los recursos y necesidades del ámbito nacional.

Por otra parte, se originan varias redacciones de documentos que recogen los postulados de la enseñanza del arte en la educación. En 1888, la revista *El Monitor de la Educación Común* publica un documento titulado *El Kindergarten. Jardines de la Infancia*, que contenía actividades de dibujo desde la decoración de piezas, el trozado y el modelado; en vistas a un desarrollo de destreza y al reconocimiento de las características de las formas. El artículo establece que luego de un lunch se podrían realizar actividades de dibujo:

Esta puede consistir en ejercicios de dibujo adornando cartones con hilos de brillantes colores, tejiendo esferas con papel, cortado a propósito; formando figuras punturando el papel, cortando el papel para hacer figuras o haciendo modelos con arcilla. En todos estos trabajos los niños tienen que cortar, observar y comparar las formas, tamaño, etc. (El Monitor de la Educación Común, 1888:684).

En el contexto de la época el Ministerio de Educación y el normalismo positivista no consideraban una prioridad a la educación infantil, al ser calificada como

carente de sentido y como un retroceso en el infante. Se entendía que la educación debía estar a cargo de la familia, y no del Estado, por lo cual se produjo el cierre de institutos formadores y de jardines de infantes. No obstante, irrumpen nuevas corrientes filosóficas y pedagógicas como la espiritualista junto al escolanovismo, a los efectos de replantearse varios supuestos del sistema froebeliano.

Muchas docentes entre las que se encontraba Vera Peñalosa, dan inicio a una lucha en defensa de la educación en la primera infancia. Es así como en 1935 se crea la Comisión Pro Difusión de Jardines de Infantes⁸, la cual participó en el Congreso Americano del Niño en la Provincia de Buenos Aires, que postuló los fines de la Educación Preescolar. Entre sus propósitos se encontraban el desarrollo de ejercicios sensoriales (manualidades y observación) y ejercicios de imaginación, promulgando la importancia de un aprendizaje fundado en la libertad e imaginación, a cargo de docentes formadas, que aludía a las maestras del nivel y no a profesores especialistas.

En lo que respecta a la elaboración de los planes y programas de la educación infantil, se distingue el documento aprobado en septiembre de 1940 por el Consejo Nacional de Educación, titulado *Plan, programas e instrucciones para Jardines de Infantes*. Se incluye a la educación estética desde diversos lenguajes artísticos, como dibujo, teatro infantil, canto y música. El plan aborda el dibujo desde la espontaneidad, por ser considerado un medio de expresión natural. El documento expresa: “Se hará de modo que el dibujo espontáneo, tal como pueda serlo en un infante, esté representado cada vez que el infante muestre ganas de dibujar, procurando no estorbarle con indicaciones inhibitorias.” (El Monitor de la Educación Común, 1940:19).

Además, el plan profundiza sobre el dibujo imitativo y decorativo:

El dibujo imitativo servirá al infante para inspirarle y corregirle sus intuiciones deficientes al principio, dándole idea de las verdaderas proporciones de los objetos, de las similitudes de las formas y de la cantidad.

Con el dibujo decorativo, el infante se iniciará en la elaboración de las creaciones estéticas, al aplicar sus rudimentos artísticos, que serán los intermediarios entre la expresión propiamente dicha, como don, y el dibujo mismo, representación del arte. (Ibidem:19).

Se comprende su enseñanza desde múltiples perspectivas, a partir del hecho de dibujar libremente desde la imitación con el fin de llevar a cabo el aprendizaje de principios del dibujo, y desde la mirada estética que implica concepciones más decorativistas. Se determina como procedimiento principal el coloreado y el calcado, este último con el objetivo de desarrollar destreza manual, la copia verosímil y el buen gusto.

Se puede establecer con este breve recorrido por los orígenes de la inclusión de la educación visual en el nivel inicial, que su camino formativo ha sentado las bases de un desarrollo fortalecedor producto de luchas y de reivindicaciones de métodos, postulados y propósitos, con el fin de ser reconocido dentro de las políticas educativas del Estado. No obstante, el nivel ha quedado relegado a funciones más filantrópicas y asistencialistas, o para ser desarrollada en el ámbito privado, no obligatorio para el Estado.

En lo que respecta a la educación visual, su inclusión se fue forjando sobre supuestos que en la actualidad aún podemos reconocer; tales como su enseñanza a cargo de las docentes de la sala, quienes tienen la función de proporcionar los diversos materiales y procedimientos, en vías a un desarrollo de lo manual, psicomotriz y estético. Comenzando a interferir en tales postulados los conceptos de habilidad, aptitud, don, espontaneidad y libre expresión. Asimismo, en los diversos documentos analizados, no es clara su priorización en el nivel, quedando relegada su puesta en práctica a las necesidades del niño y a la organización de los tiempos y espacios en el aula.

CAPÍTULO 2

El programa educativo durante el peronismo: La democratización del nivel inicial

La educación durante la primera infancia se va desarrollando en base a principios de sustento pedagógico, sin dejar de lado nociones relacionadas con una función de carácter asistencialista. Tal concepción será un punto clave durante el peronismo, momento en el que se lleva a cabo la democratización del nivel inicial. El proyecto educativo del Estado incluye la enseñanza preescolar para lo cual se fundan nuevos jardines de infantes y profesorados. Sustentado por la Ley de La Provincia de Buenos Aires N° 5096 (1946), conocida como la Ley Simini⁹ de Educación Preescolar, en su artículo 1 determina al nivel preescolar como la etapa inicial de la escuela primaria. A continuación, en el artículo 2 establece la edad que comprendía, entre los 3 y 5 años inclusive, siendo de carácter gratuita y obligatoria. Y en el artículo 8 c. define la implementación de los métodos froebeliano y montessoriano. Además, el artículo 10 indica que todo jardín de infantes debía disponer de una profesora de música. No obstante, el abordaje de la educación visual continuaba a cargo de las maestras de la sala.

Sin embargo, en 1951, la Ley Simini es reemplazada por la N° 5650, que excluye la obligatoriedad de la educación preescolar y le concede carácter voluntario. En su artículo 18 establece la organización del nivel:

La organización, disciplina y desenvolvimiento de los Jardines de Infantes reflejarán la vida alegre y cariñosa que debe existir en el hogar.

Los conocimientos que se proponen a los párvulos serán los que la experiencia indique como apropiados para la psicología del niño de su edad, y se impartirán principalmente mediante juegos educativos.

Con recitados y representaciones teatrales adecuadas, se les inculcarán nociones religiosas y patrióticas, y hábitos de buen comportamiento doméstico y social.

Con juegos folklóricos, danza y cantos, se fomentará en los niños hábitos de disciplina y solidaridad, y se estimulará en ellos el sentimiento de la belleza. (Ley 5650, 1951:11).

Esta ley incluye la didáctica de ciertos lenguajes artísticos con el fin de moldear la conducta del niño, como un medio de instrucción religiosa, patriótica, moral y ética. Cabe destacar que no abarca el lenguaje plástico visual, aunque su instrucción estaba implicada en el nivel superior, al incluir el aprendizaje de lo artístico en pos de cultivar lo espiritual, desde las asignaturas de dibujo y pintura.

Con relación a la función del peronismo en la educación preescolar, citaremos a Sandra Carli:

El peronismo se debatió, entonces, entre una pedagogía social y una pedagogía política dirigida al niño. Dicha pedagogía del moldeamiento buscaba dejar atrás las concepciones escolanovistas, que adjudicaban a la naturaleza un poder educador de la infancia (de allí las críticas tanto a Rousseau como a Dewey), pero también las concepciones nacionalistas-militaristas, que eliminaban la capacidad política de los niños y forzaban una sumisión absoluta. El interés político de la nación fue el principio articulador de la educación infantil: la politización de todas las prácticas sociales en las que participaban niños muestra con claridad esta situación. La pedagogía y la educación debían lograr aceptar la nueva cultura política. (Carli, 2002:259).

El infante formaba parte del proyecto del Estado nacional, de esta forma se buscaba garantizar sus derechos y actuar desde la justicia social, no quedando relegada su educación únicamente a la familia o al ámbito privado. El acceso a la cultura y a la educación durante la primera infancia estaba presente en el Primer Plan Quinquenal de 1946, su eje de desarrollo era la igualdad de oportunidades para todos, incluía el ciclo preescolar y los deberes del Estado, quien actuaba como garante de los medios necesarios para su cumplimiento, tales como infraestructura, transporte, material didáctico, comedores, internados, entre otros.

Desde la Fundación Eva Perón se erige en 1949 La Ciudad Infantil, a cargo de maestras jardineras, destinada a niños huérfanos entre dos y siete años que recibían asistencialismo y educación. Buscaba garantizar un acceso igualitario de todos los niños a la educación preescolar y formar a los futuros ciudadanos en igualdad de derechos y oportunidades.

En la institución la enseñanza de la estética irrumpía una presencia destacada abarcando el acceso a la cultura y a la cultivación del espíritu.

Las fotografías y filmaciones de la Ciudad Infantil muestran una estética moderna y culta más ligada a los sectores medios que a la cultura popular: los niños tenían clases de canto, música, bailes clásicos, gimnasia rítmica con profesores especializados, clases de jardinería, de artes plásticas. Uno de los objetivos educativos era, precisamente, “inducir al niño a todas las manifestaciones de la belleza”, procurando también que “el confort y buen gusto del ambiente que lo rodea vaya desarrollando en él un depurado sentido estético”. Esta visión esteticista, que pretendía inculcar el buen gusto y que suponía una alta valoración del universo burgués, es un primer dato de contraste con el origen popular de los niños, que tuvo efectos particulares. (Ibídem:300).

La Ciudad Infantil permitía a los sectores populares acceder al conocimiento y disfrute de las diversas manifestaciones de la cultura consideradas en la época propias del gusto burgués. Esto demuestra la importancia del acceso y puesta en práctica de diversos lenguajes artísticos, entre los que se encontraban las artes plásticas, que continuaban a cargo de las maestras de la sala, con el objeto de cultivar el buen gusto y la mirada estética. Ponce Rosana afirma:

Las políticas dirigidas a los niños de las clases más bajas estuvieron sostenidas desde la Fundación Eva Perón, al igual que la mayoría de las políticas sociales. Por primera vez esa niñez marginada y excluida del sistema fue reconocida en su derecho a tener una infancia sin privaciones. (Ponce, 2006:72).

Precisamente, las críticas a la obra de la Fundación Eva Perón se asentaron en las consecuencias que podrían derivarse de la confrontación entre el mundo ideal burgués creado de manera artificial en la Ciudad Infantil y la vida real de los niños en sus hogares y barrios pobres. Eva Perón tuvo que responder a dichas críticas y lo hizo anteponiendo el derecho de todos los niños de gozar de los bienes materiales y culturales, y el deber asumido por el Estado de proporcionarles lo necesario para vivir una infancia feliz. (Ibídem:74).

En esta etapa comienza la democratización del nivel inicial. Esta última, en los años venideros observará períodos de estancamiento y retroceso. Asimismo, años más tarde será nuevamente el lema de una educación en el infante bajo las premisas de garantía e igualdad de derechos, denotando justicia social. La educación visual estuvo presente en el proyecto educativo del Estado, se instaura el conocimiento de la cultura considerada para muchos sectores propia de una clase burguesa; no relegando una enseñanza basada en las características propias del contexto del alumno. Buscaba romper con los límites de lo popular, en vías a ampliar la concepción estética de todos los niños que transitaran el nivel.

Posteriormente con el golpe de Estado que derroca al peronismo en 1955, se observa desde lo pedagógico un retroceso en relación al espacio que ocupa la infancia en el proyecto del Estado. Consecuentemente se produce un decaimiento de la enseñanza pública acrecentándose el nivel preescolar de carácter privado subsidiario.

CAPÍTULO 3

Postulados teóricos de la didáctica de las artes visuales: el caso de la Educación por el arte y de las ideas de John Dewey

A partir de la década del 40, se introducen en la didáctica de las artes visuales los postulados de la Educación por el arte de Herbert Read¹⁰ y de Viktor Lowenfeld¹¹. Como antecedente a tales preceptos, en la década del 30, se encuentran las hermanas Olga (Argentina, 1897 – 1987) y Leticia Cossettini (Argentina, 1904 – 2004), quienes efectúan su trabajo en la Escuela N°69 Dr. Gabriel Carrasco de Rosario. Ambas docentes fundamentaron su labor pedagógica a través de la actividad espontánea y la iniciativa propia del niño desde la expresión, imaginación, creación y estimulación por parte del maestro. Consideraban al arte como el medio para poder llevar a cabo experiencias enriquecedoras, tales como la realización de dibujos en acuarela en los cuadernos de tarea. Marta Calvo (2005) nos explica la experiencia de la siguiente manera:

Una escuela de puertas abiertas donde se convivía con solidaridad como el principal objetivo y que aspiraba a formar seres armoniosos. El conocimiento intelectual se fundía con el hacer del taller de plástica, música, teatro, literatura. Toda la expresión natural del niño se convertía en aprendizaje. No existía la improvisación; era una búsqueda cotidiana, una experiencia inédita. (Calvo, 2005:299).

Si bien, la práctica descrita se concibió en la escuela primaria es preciso mencionarla para comprender los lineamientos didácticos y pedagógicos que comenzarán a formar parte de los marcos teóricos educativos de la época.

Read en su libro titulado *Educación por el arte* ([1943]1982) establece: “La tesis es que el arte debe ser la base de la educación” (Read, [1943]1982:27) citando el pensamiento de Platón, le atribuye relevancia a la educación estética desde la percepción, sensación, imaginación y expresión comunicable. Al ser el arte un componente conformador de la vida y generador de experiencias estéticas subjetivas y objetivas, el infante podía emprender un aprendizaje sin concepciones académicas, basado en la creatividad espontánea, bajo las premisas de autoexpresión, observación y apreciación. Se supone una autoexpresión de carácter libre, donde el maestro es guía del proceso de inspiración y no de inhibición o toma de reglas, con el fin de lograr el desarrollo individual del niño para su posterior integración social. Es preciso aclarar

que, al hablar de autoexpresión, imaginación, creatividad y estética, el autor alude a que tales conceptos deben estar comprometidos en todas las áreas de la enseñanza:

La educación integral que concibo es relativamente indiferente al destino de las materias individuales, pues parten del supuesto subyacente de que la finalidad de la educación consiste en desarrollar cualidades genéricas de penetración y sensibilidad, cualidades fundamentales incluso en matemáticas o geografía. (Read, [1943]1982:243).

Como conclusión final constituye:

Se deduce que si algún tipo ha de ser considerado como el tipo ideal, es el artístico. Más hemos visto que no existe un tipo “artístico”: todos los tipos tienen su aptitud artística (es decir, estética), sus momentos de desarrollo espontáneo, de actividad creadora. Todo hombre es una suerte especial de artista y en su actividad creadora, su juego o trabajo (y en una sociedad natural, hemos sostenido, no habría distinción entre la psicología del trabajo y la del juego), hace algo más que expresarse a sí mismo: está manifestando la forma que en su desenvolvimiento debería tomar nuestra vida común. (Ibídem: 329).

El autor Arthur Efland ([1990]2002) señala que la corriente de la Educación por el arte, también denominada expresivista, surge en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, lo que fundamenta una educación artística que abarca los componentes de libertad y democracia.

La guerra representaba un reto especial para los educadores artísticos, que debían demostrar que el arte estaba ideológicamente comprometido con la lucha para preservar la libertad y la democracia, la misma libertad que hacía posible la autoexpresión creativa. (Efland, [1990]2002:339).

La educación se centraba en el niño, en sus necesidades de autoexpresión, creación e imaginación, para un crecimiento armonioso que repercutiría posteriormente en el ámbito social.

En cuanto a la corriente expresivista, Efland la define de la siguiente manera:

Con el nombre de *corriente expresionista* me refiero a un conjunto de creencias procedentes del idealismo romántico del siglo XIX que situaba al artista en la vanguardia de la sociedad. Éste fue el impulso que dio origen al movimiento de los jardines de infancia, que luego se manifestó en la rebelión contra las reglas académicas, y que puede reconocerse en los radicales estilos artísticos de las vanguardias así como en sus manifiestos de rechazo hacia las tradiciones artísticas muertas y en favor de la libre expresión del artista. (Ibídem:381).

Asimismo, Lowenfeld también exponente de dicha corriente, en su libro titulado *Desarrollo de la capacidad creadora* ([1961]1980), plantea el desarrollo del arte infantil a partir de estadios y en torno a los conceptos de creatividad, expresión libre y

sensibilidad. Consideraba que el arte se basaba en la experiencia del niño, el cual era conformador de nuevos significados desde el acto de creación. El autor expresa:

...el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento. El acto mismo de creación puede proporcionarle nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro. Probablemente la mejor preparación sea la creación misma. Esperar hasta que se haya logrado una buena preparación antes de entrar en acción, o coartar al niño en sus posibilidades de creación hasta tanto conozca lo suficiente sobre el tema como para actuar inteligentemente, puede ser una forma de inhibirlo, más que de promover su acción. (Lowenfeld, [1961]1980:18).

Las ideas del autor manifiestan la importancia que tiene el infante de autoexpresión, sin la intermediación del adulto, el cual debe ser el encargado de brindarle los materiales, motivarlo y propiciar un ambiente acorde para la experiencia creativa. Sin coartar el pensamiento, los sentimientos, la forma de ver el mundo y la relación del niño con el ambiente. Despojando concepciones estereotipadas presentes en la mirada estética del adulto, alude: “Sobre el maestro recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción”. (Ibídem:91).

Elliot Eisner ([1972]1995) reflexiona sobre la concepción del Lowenfeld en relación a la función del adulto:

Para Lowenfeld, cuya obra se ha publicado en varias lenguas y ha tenido una influencia considerable en la educación artística de los profesores, todo niño posee una capacidad de desarrollo creativo. La función del profesor es ofrecer las condiciones a través de las cuales se desarrollan estas potencialidades. Cuando el profesor o el padre presiona al niño, cuando alguno de ellos le permiten copiar, calcar o utilizar libros para colorear, las capacidades que el niño tiene para el trabajo creativo quedan sofocadas. El modo como la creatividad pueda desarrollarse mejor es que el niño se exponga a las cualidades de la vida a través de todos sus sentidos. Mediante experiencias directas como los fenómenos táctiles, visuales y auditivos, se desarrollan la imaginación y la capacidad perceptiva del niño. ((Eisner, [1972]1995:79).

Tanto Read como Lowenfeld teorizan sobre la importancia de la autoexpresión y del desarrollo natural del infante, desde los principios de libertad y creatividad, con el objeto de generar el desarrollo del niño en el plano individual y social.

A partir de la década del 60 se retoman los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva, enfatizándose los lineamientos teóricos de Dewey, plasmado en su libro *El arte como experiencia* ([1934]2008), donde difunde la relación del arte con lo cotidiano, como generador de experiencias que desarrollan lo estético. El autor define la experiencia:

Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. Aun en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética. (Dewey, [1934]2008:22).

Describe a la experiencia como un proceso de gran vitalidad que implica un acto social, ya que involucra lo individual y la relación con el ambiente; en el cual el ser pone en juego todos sus sentidos para llevar a cabo una experiencia transformadora en el individuo y en la sociedad.

El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente. La intervención de la conciencia añade regulación, poder de selección y redistribución. (Dewey, [1934]2008: 29).

La definición engloba la concepción de una experiencia del arte desde la consciencia, que une el arte con la vida misma, la cual se convierte en estética por sus cualidades perceptivas y de goce. Tal experiencia está marcada por una impulsión que supone una necesidad de acción, que conduce a un proceso de expresión guiado por la emoción, que es la encargada de seleccionar el material para la creación. Tanto la emoción como el material son transformados, a fin de adquirir las cualidades estéticas.

Efland resalta el gran impacto que tuvo Dewey en la educación por su concepción basada en la importancia de los conocimientos previos provenientes de experiencias, que generan vínculos con nuevas experiencias. Consideraba que sus ideas remitían a las de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel:

Estas escuelas tenían una serie de principios en común. Entre ellos la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje debería estar basado en el desarrollo natural del niño, y que la educación debería fundarse en experiencias reales, orgánicamente relacionadas con la vida social de la comunidad ((Efland, [1990]2002:280).

Por otra parte, Eisner engloba a Dewey dentro de la enseñanza del arte de carácter esencialista, por sus fines y características propias y únicas.

Para Dewey, con el término arte aludimos a dicha experiencia, ésta es intrínsecamente valiosa, relativamente frecuente y no puede distorsionarse para servir a otros fines. Al emplear para otros fines objetos y acontecimientos que aporta la experiencia estética se están violando las características propias que el arte posee. (Eisner, [1972]1995:5).

Resalta la concepción de Dewey en relación a la creación de la obra de arte bajo los preceptos de experiencia. En palabras de Dewey:

Antes de que un artista pueda iniciar la reconstrucción de la escena que tiene delante, en términos de relaciones de colores y líneas características de su pintura, observa la escena con significados y valores llevados a su percepción por sus experiencias anteriores. Éstas en verdad se rehacen, se transforman a medida que su nueva visión estética toma forma. (Dewey, [1934]2008:101).

El arte es una cualidad que impregna una experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. En ella un cuerpo de materias y significados no estéticos por sí mismos, se hacen estéticos cuando toman un movimiento ordenado y rítmico hacia su consumación. (Dewey, [1934]2008:369).

Si bien los postulados de Dewey anteceden a los de la Educación por el arte, su concepción progresista y pragmática influenció a documentos y pensamientos de la enseñanza del arte en el nivel inicial. No obstante, cabe aclarar, que las ideas de Read y Lowenfeld predominan en los jardines de infantes de la actualidad, han tenido un fuerte anclaje en los marcos teóricos de la época quedando instituidos y calificados como los más apropiados para el abordaje de la didáctica de la educación plástica visual. Los conceptos de libre expresión y de manifestación de sentimientos y emociones son considerados los objetivos esenciales de las clases, omitiéndose el sustento metodológico y teórico de las ideas de ambos autores.

CAPÍTULO 4

La didáctica de la expresión plástica desde la mirada de Hebe San Martín de Duprat

Previamente a iniciar el recorrido por los aportes de Hebe San Martín de Duprat¹², se destaca en el contexto de la época la creación en el año 1958 de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires¹³, la que adquiere como función inicial asumir a su cargo los servicios educativos especializados en arte, tales como conservatorios, escuelas de arte y un instituto docente con orientación en primera infancia. Su desarrollo ha estado afectado a las políticas educativas de turno, generándose su mayor retroceso durante el golpe de Estado cívico - militar de 1976, que condujo al cierre y clausura de varias instituciones. No obstante, con la vuelta a la democracia se retomaron sus proyectos fundando instituciones, desplegando un programa de capacitación a docentes y ocupándose de los establecimientos de educación obligatorios, a cargo de la supervisión de inspectores específicos del área.

A partir de 1960 inicia una etapa de crecimiento y desarrollo de los jardines de infantes con predominio de los postulados de la Escuela Nueva y de aportes de la psicología, filosofía y sociología. El juego será el eje del quehacer áulico cotidiano, el cual se fundamenta desde lo multidisciplinar y con el trabajo activo, participativo y democrático del niño.

Nuevas experiencias didácticas y pedagógicas que conllevaron a un crecimiento en la enseñanza preescolar en Buenos Aires son emprendidas por Cristina Fritzsche y principalmente por San Martín de Duprat, las cuales en 1968 publican el libro titulado *Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes*, en el que resumen las experiencias trabajadas en el jardín de infantes N°901 de Vicente López.

Ambas autoras, con el anhelo de transformar el nivel crearon propuestas de trabajo en sectores de juego respetando la libertad del niño, otorgándole valor a lo colectivo y a la participación de la familia. Fundamentaron sus ideas desde los postulados teóricos de Willis y Stegman, particularmente del libro *La vida en los jardines* (1965) y de John Dewey. Asimismo, suplantaron concepciones del método froebeliano, por considerar que las propuestas abordadas en la sala desde dicho procedimiento resultaban muy dirigidas y poco lúdicas.

En el libro hacen referencia a la didáctica nueva:

La didáctica nueva no concibe un maestro imitador, que busca “modelos” o “recetas” para aplicar, sino un maestro que piensa porque estudia y ejercita la reflexión ante todo planteo teórico, que recrea con su propia individualidad lo aprendido, que hace del fundamento teórico y la aplicación práctica una relación estrecha y dinámica, conoce el “porqué”, el “cómo” y el “para qué” de su tarea. (Fritzsche y San Martín de Duprat, 1968:5).

La zonificación de la sala de actividades o distribución en “rincones” es la que mejor se adecúa a los intereses infantiles, ya que en una misma zona o área de juego el niño encuentra los elementos a su alcance para la actividad libremente elegida, contribuye a la formación de hábitos y favorece el juego en grupo. (Ibídem:14).

La cita expuesta demuestra que la distribución en rincones apela a la construcción del aprendizaje a partir de la relación juego – trabajo como modo de organización didáctica. Sandra Carli y Patricia Miranda postulan:

El juego – trabajo, que Fritzsche y Duprat defienden en el libro, tiene rasgos que aún hoy resultan interesantes al confrontar el núcleo duro del formato escolar moderno. El espacio físico de las salas organizado en escenarios lúdicos diferentes, llamados “rincones”, posibilita experiencia en el juego dramático, la construcción, la plástica, la biblioteca, los juegos de mesa, la carpintería, entre otros; los niños eligen donde ir y van armando sus juegos y actividades solos o en grupo según la edad y el deseo de cada uno. Esta posibilidad de elección y producción de los niños, en el marco de escenarios ricos en recursos materiales y simbólicos, así como la intervención del maestro en una forma distinta de la tradicional, hoy siguen vigentes en la estructura didáctica. (Carli y Miranda, 2011:144).

El libro *Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes* marca el comienzo de la organización del nivel preescolar. Se menciona entre los objetivos del jardín de infantes la importancia de la actividad creadora por medio de la expresión libre, a través del dibujo, el juego, el lenguaje y el movimiento; desde una enseñanza más activa, participativa y democrática.

En el capítulo titulado Actividad creadora disponen la importancia de la experimentación como medio de aprendizaje abordado desde el juego, al ser considerado un medio de producción que le permite al niño expresarse, descubrir y crear. El arte formaría parte de las zonas de juego y específicamente la expresión plástica se trabajaría desde la libre expresión con diversas técnicas y materiales, tales como la pintura con témpera, dibujo con crayones, collage, dactilopintura, modelado, impresión, lápices de cera, anilina y dibujo a ciegas.

De este modo, se constituye la enseñanza del arte basada en el expresivismo, ya que el docente se limita a promover los materiales y a enseñar técnicas, sin intervenir en el trabajo del infante.

Cabe mencionar que ambas autoras pertenecieron al movimiento de la Educación por el arte, lo cual justifica sus postulados expresivistas. Lo podemos dilucidar en:

Al niño no se le “puede hablar” de lo que hay que hacer sino dejarlo que haga, que actúe, para que pueda crecer y desarrollarse; esto solo puede lograrlo cuando se le ofrece el material concreto para la situación real y apropiada. (Fritzsche y San Martín de Duprat, 1968:14).

...ellos deben superar etapas de expresión espontánea y esa espontaneidad se pierde si se les proponen mecanismos complicados que en lugar de favorecer la libre expresión la dificultan. (Ibídem:130).

Es preciso aclarar que en la actualidad gran cantidad de los postulados fijados en el libro prevalecen en la didáctica del área. Además, las ideas de Dewey en relación al desarrollo de experiencias estéticas en el aula no se ven reflejados en las propuestas mencionadas, ya que continúa prevaleciendo en la enseñanza de la plástica marcos teóricos que replican propuestas de índole expresivista.

Años más tarde con la vuelta al peronismo, se dicta la Ley Nacional N°20.582 (1973). Tal ley no fue sancionada por el comienzo de la dictadura cívico - militar de 1976, período en el cual se genera un retroceso en los postulados progresistas, volviendo el tratamiento de la infancia a viejos preceptos autoritarios y antidemocráticos, vinculados con teorías conductistas propias del tecnicismo pedagógico; proceso en el cual el niño pierde su libertad de elección y trabajo.

Con la vuelta a la democracia el nivel inicial vuelve a adquirir protagonismo con la Ley Federal de Educación N°24.195 (1993). En lo que respecta a la enseñanza del arte establece en el cap. II Educación Inicial, artículo 13, garantizar el desarrollo de la imaginación creadora, la expresión y comunicación gráfica, para el aprendizaje de lo estético. En la Provincia de Buenos Aires la Ley Provincial N°11.612 (1994), determina los mismos lineamientos que la Ley Nacional, mencionados anteriormente.

En concordancia con la didáctica en el nivel inicial nuevas propuestas son llevadas a cabo por San Martín de Duprat y Ana Malajovich, al publicar en 1991 el libro *Pedagogía del Nivel Inicial*, calificado como un material enriquecedor de trabajo para los docentes, al ser considerado como un inicio a los lineamientos de contenidos a trabajar. Apoyado en la pedagogía crítica las autoras buscaban:

...la formación de un niño con identidad social, solidario, crítico, seguro, integrado, honesto, creativo, en posesión de los conocimientos que posibiliten su inserción activa a

la realidad a través de la utilización de múltiples lenguajes del ambiente, simbólicos y corporales. (San Martín de Duprat y Malajovich, 1991:13).

En el capítulo V denominado Características generales y organización de las secciones, desarrollan por etapas los objetivos, contenidos, orientaciones didácticas y actividades de los lenguajes no verbales, en los que se incluye la expresión plástica. Entre sus contenidos se menciona la representación en el espacio bidimensional y tridimensional, a partir del uso de la línea, la forma, el fondo, la textura, el punto, el color y la composición. Se incluyen diversos procedimientos tales como la dactilopintura, el dibujo, el sellado, el collage, el modelado, la construcción de títeres y máscaras, la construcción con cajas, la construcción de móviles, el dibujo sobre texturas (papel de lija), el decolorado con lavandina y anilina, el soplado con pajita, la simetría con plásticola de color y la realización de maquetas.

Se destaca que San Martín de Duprat ha transitado un largo recorrido que conllevó a la formación de los marcos teóricos y lineamientos de contenidos en el nivel inicial, ha emprendido sus investigaciones bajo los sustentos de la Escuela Nueva para concluir en una pedagogía crítica. Carli y Miranda, establecen:

Si en los setenta Duprat recorre desde el punto de vista intelectual una etapa más exploratoria, en la que pregunta, inventa, ensambla ideas, duda, en la transición democrática –y luego del impacto de la dictadura- se desencanta con muchas experiencias. El contacto con la gestión estatal y con nuevos enfoques de la pedagogía crítica la hace abandonar el diálogo con el psicoanálisis y ubica en primer plano la agenda político-institucional y curricular. (Carli y Miranda, 2011:161).

El libro *Pedagogía del Nivel Inicial* significó un recurso de considerable provecho y un material de estudio en la formación docente de su época, lo que explica que lo continúen trabajando a modo de receta en la actualidad, sin tener en cuenta los nuevos lineamientos del nivel. Se reconocen en las prácticas actuales ciertos procedimientos enumerados en el libro, tales como el sellado, el dibujo sobre papel de lija, entre otros. Lejos de ser considerados bajo las premisas del expresivismo, se llevan a cabo desde la libertad de expresión, sin tener en cuenta los componentes imaginativos, expresivos y perceptivos.

CAPÍTULO 5

La didáctica de la plástica constituida en los CBC y los diseños curriculares. Hacia una organización basada en contenidos y propósitos de enseñanza

En el año 1996, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación establece los CBC (Contenidos Básicos Comunes) del nivel inicial, en los que determina los saberes relevantes a nivel nacional. La enseñanza del arte comprendía la expresión corporal, la plástica y la música. En su introducción dispone:

Los contenidos de este capítulo pretenden formar niños y niñas que puedan construir y explorar creativamente sus formas de expresión y comunicación. Estas formas son propias, únicas e irrepetibles. Se construyen desde lo personal y son recibidas por los demás de múltiples modos. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996: 71).

El documento concibe a la educación plástica como un medio para expresar y comunicar ideas, sentimientos y actitudes, por medio de la representación de lo real e imaginario, y desde la observación para el desarrollo de la comunicación visual; siendo el niño tanto receptor como productor de obra.

Su enseñanza se organiza en cuatro bloques. El primero, denominado Los Lenguajes, se ordena en contenidos procesuales en el cual se incluyen los elementos del lenguaje visual, desde la exploración y la producción el niño accede al conocimiento y empleo de los códigos propios de la imagen visual. El segundo, Los modos de expresión y comunicación, trabaja la representación en el espacio bidimensional y tridimensional, además incorpora el análisis de las propias creaciones, la de los pares y de artistas. El tercer bloque, Contenidos procedimentales, comprende el conocimiento de los materiales, soportes y herramientas, con la finalidad de enriquecer las formas de producción. El último, Contenidos actitudinales, refiere a la valoración, el disfrute, el goce y el juicio crítico de las producciones. Plantea el respeto hacia las creaciones de los otros, la confianza, la autoestima y la aceptación de las limitaciones a la hora de crear. En un apartado del documento, se funda la importancia de trabajar en un clima de alegría y seguridad, para que los niños puedan expresarse libremente.

Al disponerse en los CBC una organización en contenidos procedimentales y actitudinales, se produce una estructuración del área desde una perspectiva más específica, lo que significó que muchos docentes del nivel no posean los conocimientos idóneos para planificar la enseñanza del lenguaje plástico. En palabras de Ana Malajovich:

Los docentes, que no participaron en este proceso de transformación y que no recibieron ni formación ni capacitación acerca de qué significaba enseñar estos contenidos en el nivel inicial y cómo hacerlo, hicieron uso de los saberes que adquirieron a lo largo de su biografía escolar. Esto trajo como consecuencias una desvirtuación del sentido de la enseñanza en este nivel y paralelamente un movimiento de denuncia acerca de lo que se denominó la “primarización” del nivel inicial... (Malajovich, 2006:119).

Es preciso aclarar que la enseñanza de los lenguajes artísticos se desarrolló prescindiendo de concepciones lúdicas propias del nivel, ya que se proyectó su didáctica del mismo modo que en la EGB (Educación General Básica).

Los CBC plantean el estudio del arte desde el conocimiento y empleo de los códigos propios del lenguaje artístico, dentro de una organización secuenciada de contenidos, con el fin de generar discursos visuales diversos. Además, se les confiere importancia a los procesos lingüísticos de la plástica, desde el análisis y la comunicación visual, dando cuenta de la fuerte influencia de la semiótica dentro de la educación; al otorgarle al niño los diferentes saberes que le permitirán la construcción de sentido y la interpretación.

Tal documento va acompañado de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado para el Nivel Inicial y 1° y 2° ciclo de la EGB, ambos fijan los componentes formativos a nivel nacional. Dentro del campo de la formación de orientación se ubica la educación artística. En su introducción se determina el sentido y el fin de la adquisición de dicha área:

En el caso particular de la Educación Artística se requiere que los futuros maestros y maestras adquieran elementos que les permitan interactuar con los docentes especiales del área en la elaboración y concreción de propuestas que incorporen los lenguajes artísticos en la formación básica de las niñas y de los niños. Además, es necesario que futuros docentes estén en condiciones de enseñar aspectos básicos del Capítulo en las escuelas que no cuenten con personal especializado. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996:92).

La formación propone la comprensión, apreciación y valoración de los diversos lenguajes artísticos con el objeto de conocer sus posibilidades expresivas, comunicativas y simbólicas, para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación. En torno a los contenidos fundamenta:

Estos contenidos permitirán también, a los futuros docentes, conocer el alcance y pertinencia de la utilización de los lenguajes artísticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, privilegiando sus posibilidades de expresión, comunicación y creación, y los posibles usos de producciones en distintos lenguajes como recurso didáctico. El

cine, la fotografía, el video y otras manifestaciones contribuirán al enriquecimiento de sus propuestas pedagógicas, permitiendo su integración con otras áreas del conocimiento escolar, posibilitando el análisis crítico y reconociendo el valor testimonial de las mismas. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996: 94).

Al mismo tiempo que concibe su abordaje desde instancias comunicativas, creativas y expresivas, se lo constituye como un recurso de la enseñanza en relación a su uso en otras áreas; se promulga su concepción crítica y valorativa testimonial, que continuaba a cargo de las docentes de la sala.

Subsiguientemente, en el año 1999, se elabora el Diseño Curricular de Formación Docente de Grado y el Diseño Curricular para la Educación Inicial y Educación General Básica, de la Provincia de Buenos Aires. En el caso del Diseño Curricular de la Formación de Grado en su introducción dispone que el docente de la sala debe adquirir los conocimientos del área con el objeto de trabajar conjuntamente con el profesor especialista.

Los lenguajes que incluía eran la música, la plástica, el teatro y la danza – expresión corporal, entre sus expectativas de logro buscaba un desarrollo reflexivo de la diversidad de manifestaciones artísticas, a partir de la comprensión, valoración y análisis de las diversas disciplinas, en relación a sus códigos propios y contexto socio – cultural.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial y Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires, en su estructura general plantea un enfoque evolutivo tendiente a establecer las características del niño en sus dimensiones psicomotriz, cognitiva y afectiva. La fundamentación general determina a la educación artística como un lenguaje con códigos propios producto de una cultura, lo que supone una lectura de la obra con múltiples interpretaciones. Se señala la importancia de conocer tales códigos para su posterior análisis y goce, mediado por la dimensión afectiva.

Asimismo, es propio de la naturaleza del mensaje de la obra de arte apelar a la dimensión afectiva, generando resonancias sensibles y emocionales que se traducen en goce, el que sustenta -a su vez- la atribución de un valor. Este último se erigirá en valor estético en tanto logre el consenso histórico-social que lo legitime. (Dirección General de Cultura y educación, 1999:28).

En tal sentido, se considera al lenguaje artístico como un formador de valores estéticos que interviene en la percepción, interpretación, análisis y producción. Entre sus propósitos se recalcan los referidos a:

Estimular la formación en valores estéticos que permitan la búsqueda de la propia identidad, el reconocimiento de los valores culturales propios de cada región y la inserción en el contexto cultural.

Favorecer la adquisición de competencias creativas desarrollando el pensamiento divergente como posibilidad de concebir mundos de ficción.

Contribuir al desarrollo de capacidades relacionadas con la creación, interpretación, uso de técnicas adecuadas, incorporación y apropiación de elementos de cada lenguaje, concertación grupal y uso apropiado de instrumentos y materiales. (Dirección General de Cultura y educación, 1999:28).

En relación a las expectativas de logro se subraya la referida a su tinte expresivista: “Participación en experiencias artísticas vinculadas a la producción espontánea a partir del desarrollo del interés centrado en el descubrimiento y manipulación de materiales.” (Ibídem: 45).

La enseñanza de la plástica visual en el documento analizado determina el dictado de los contenidos desde la espontaneidad, el descubrimiento y la manipulación de materiales. Atento a las necesidades expresivas del niño, se trabaja la exploración sensible con texturas, manchas, puntos, líneas, figuras y colores; con diversos materiales en lo bidimensional y tridimensional.

A pesar de los nuevos postulados y documentos, en este período, la enseñanza de la educación plástica en el nivel inicial, continúa a cargo de las docentes de la sala, y no de docentes especialistas.

CAPÍTULO 6

El niño como sujeto de derecho

Muchos de los pensamientos y postulados del recorrido histórico de los desarrollos curriculares del nivel serán puestos en tela de juicio y en debate durante el gobierno de Néstor Kirchner, comprendido entre el 2003 y 2007, momento en el cual se lleva a cabo una reforma educativa.

Primeramente, en el año 2004, se realizan los NAP del nivel inicial (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), que disponen los contenidos comunes a nivel nacional¹⁴. Posteriormente, se promulga la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), en su título II, cap. II Educación Inicial, se determina la organización de las salas, se garantiza por parte del Estado la estructura del nivel. En el artículo 18 prescribe que el nivel se comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los 5 años inclusive, siendo la última sala obligatoria. Consecuentemente en el 2014, se establece la obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años. Además, se incluye la Ley N° 26.061 con relación a los Derechos del niño.

Con respecto al arte la ley determina una formación que implique creatividad, gusto y comprensión del arte desde la producción y la interpretación, para el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad. Considera al alumno como un sujeto de derecho que se expresa y comunica a partir de los diversos lenguajes artísticos. En el cap. II Educación Inicial, artículo 20, dispone los objetivos del nivel en torno al desarrollo de la capacidad creativa y de lo estético. Lo aborda específicamente en el inciso e:

Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2006:4).

Además, en el cap. VII Educación Artística, se alude a su formación para el desarrollo de la sensibilidad y creatividad, se incorpora la valoración y protección del patrimonio natural, cultural y simbólico de la Nación. Se insta la importancia del acceso, conocimiento y protección de la diversidad de comunidades que forman parte del territorio.

En lo que respecta a la Provincia de Buenos Aires, se sanciona la Ley de Educación N° 13.688 (2007). En su artículo 16 b. organiza el sistema educativo del nivel inicial desde el jardín maternal, se constituye la obligatoriedad desde la sala de 4

años. En su cap. II Fines y objetivos de la política educativa, artículo 16 u. determina el derecho a la educación artística con el objetivo de desarrollar capacidades creativas e interpretativas, desde la contemporaneidad, favoreciendo la ciudadanía y la formación profesional futura. Específicamente, en el cap. VIII Educación Artística artículo 37, establece la formación de los diversos lenguajes y disciplinas no relegadas únicamente a la danza, música, teatro y artes visuales; incorpora el lenguaje multimedia, audiovisual, entre otros que puedan surgir. La ley busca implantar una educación de calidad que amplíe el repertorio simbólico y material del estudiante, y que se considere a los diversos lenguajes artísticos como productores de sentido social, para su reelaboración y transformación. Además, es importante destacar que se distancia de concepciones tecnicistas y/o expresivistas.

De dicha ley se desprende la necesidad de elaborar un nuevo Diseño Curricular acorde a los nuevos lineamientos de las políticas educativas, el cual entra en vigencia en el 2008. No obstante, un año antes, se publica El Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del sistema educativo, que establece la nueva política educativa en torno a los saberes a enseñar, con el fin de actualizar las prácticas de enseñanza. Se promulga el carácter prescriptivo, paradigmático y relacional del diseño curricular, que actúa como una herramienta de trabajo cotidiano, para que el docente garantice el derecho a que sus alumnos accedan a los conocimientos prescriptos en la normativa.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial (2008), contiene entre sus áreas de enseñanza la denominada lenguaje de las artes y los medios, conformada por diversos lenguajes, tales como la literatura, el teatro, la educación visual, la expresión corporal y la música. Su fundamentación implica acrecentar el mundo simbólico de los niños a partir del conocimiento de los códigos propios de cada lenguaje para producir, apreciar, interpretar y reconstruir la diversidad de manifestaciones artísticas; despojándose de concepciones referidas a la formación de artistas, en vías a incorporar el desarrollo de la imaginación, el pensamiento, la sensibilidad y la comunicación, desde el uso de la metáfora y de la poética.

Se debe mencionar que tal diseño curricular obtiene como material bibliográfico lo referido a la pedagogía de Loris Malaguzzi ¹⁵, al considerar al niño como un ser activo de la sociedad que construye en ella su identidad dentro de un contexto cultural, con su necesidad de experimentar y de comunicarse. Tanto la experimentación como la comunicación forman parte del área de estudio, se implementa desde los diversos

lenguajes en un hacer conjunto y colectivo entre los niños y el docente. La metáfora ocupa un lugar preponderante en la propuesta, y no la copia de obras de arte existentes.

En cuanto a la especificidad de la educación visual, en su fundamentación alude a la necesidad del niño de dejar huellas con el uso de herramientas, desde instancias exploratorias en la producción, y posterior comunicación e interpretación. Se promueve el conocimiento y disfrute de producciones artísticas de variadas culturas y épocas, a fin de lograr un repertorio estético que influirá en la producción y en la forma de ver y comprender, tanto el arte como el mundo. Tal como lo expresa:

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 así mismo, 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. (DGCYE, 2008:189).

En relación a los propósitos, en el diseño se constituye la significatividad de que el niño pueda dominar las herramientas y los materiales para abordar la producción visual con el manejo de diversas técnicas. Tanto la observación como el análisis de imágenes le permitirán enriquecer sus instancias de apreciación y producción, lo cual aspira a propiciar el desarrollo de la imaginación, la expresión, la comunicación y el disfrute.

Subsiguientemente, se dispone la organización de los contenidos desde un posicionamiento filolingüístico, como lo desarrolla Imanol Aguirre Arriaga (2006) en relación a los modelos pedagógicos de la enseñanza de la educación artística. Se ordena el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma progresiva, comenzando con la organización del espacio y la composición, luego con los elementos del lenguaje visual, siguiendo con técnicas y materiales, continuando con el proceso creador y finalizando en la interpretación de la imagen.

La exploración, la producción y la alfabetización visual son instancias relevantes para ser abordadas en la sala desde lo polisémico, haciendo hincapié en la indagación, problematización y reflexión conjunta. En este proceso el docente cumple un papel fundamental, al habilitar las instancias interpretativas con sus intervenciones, que amplía el pensamiento crítico y divergente; cumpliendo el niño un rol activo.

En las orientaciones didácticas se asienta la importancia de planificar actividades de producción continuas y secuenciadas, con contenidos que involucren diversidad de técnicas, herramientas y materiales. En cuanto a las técnicas, se seleccionan las

adecuadas para el nivel, tales como dibujo, pintura, grabado, collage, construcción y modelado; también da la posibilidad de trabajar otras que resulten adecuadas para la propuesta a desarrollar. Se incluye la producción en el espacio bidimensional y tridimensional, se busca ampliar el repertorio de posibilidades, en vías a generar propuestas innovadoras.

El diseño curricular de educación visual concluye con la evaluación. El eje evaluativo de las diversas instancias es la observación de las propuestas planificadas atento a los procesos, procedimientos y producciones finales, individuales y grupales.

Con anterioridad a la publicación del diseño curricular, en el año 2004, la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires publica un documento titulado *La plástica en la Educación Inicial*, con el objeto de repensar la educación plástica en el nivel, y de comenzar a problematizar las tradiciones propias del área, para emprender su enseñanza desde instancias de producción, apreciación y contextualización de imágenes.

El documento indaga sobre la falta de encuadre pedagógico y didáctico de las propuestas, muchas basadas en técnicas gráfico-plásticas y en la libre expresión. Apela a generar nuevas instancias de goce estético, desarrollo de la creatividad, dominio de procedimientos y técnicas propias del arte, interpretación de imágenes, disfrute y representación de imágenes no estereotipadas.

Ante lo expuesto, los nuevos cambios de paradigmas, concepciones pedagógicas y proyectos políticos educativos produjeron la necesidad de reformular los diseños curriculares de formación superior, en el año 2008 se publica el actual Diseño Curricular para la Educación Superior del Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Buenos Aires. El Marco General de la Formación Docente considera al maestro como un profesional de la enseñanza, un pedagogo y un trabajador de la cultura. Nuevas concepciones subjetivas se despojan de miradas netamente racionalistas, al introducirse en la educación ideas relacionadas con la sensibilidad, la creatividad y la comprensión estética, a los fines de ampliar nuevos horizontes en la formación, buscando desnaturalizar lo instaurado.

Los lenguajes artísticos están presentes en el diseño curricular del profesorado dentro de los saberes específicos a enseñar. La primera materia vinculada al área se encuentra en el segundo año de la carrera, denominada educación plástica. En el último año el ateneo de nuevas expresiones estéticas acompaña el proceso de planificación de las residencias, al poner en práctica el tratamiento de la enseñanza de los diversos lenguajes en la sala, con la implementación de los contenidos que están en el diseño

curricular del nivel. Esta particularidad conlleva nuevamente a problematizar la enseñanza del arte a cargo de docentes no especialistas, con excepción en la mayoría de los casos de la asignatura música.

Enfatizamos la publicación de la Resolución CFE N° 104/10 anexo 1 titulada *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*, aprobada en el año 2010, la cual se sustenta por los debates desarrollados en el 2008 con relación a su enseñanza y abordaje. Se promulga durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, quien continúa con la reforma educativa iniciada por Néstor Kirchner. La resolución reconoce a la educación artística como un campo de conocimiento contextualizado en la contemporaneidad argentina y latinoamericana, se fundamenta desde la importancia de trabajar tanto la producción como el análisis crítico, con el fin de generar conocimiento estético, artístico y el acceso a los bienes simbólicos y culturales.

En el artículo 20 del apartado Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo, se fija el concepto de arte al cual alude la resolución, la cual lo considera con un campo de conocimiento de imágenes ficcionales y metafóricas con múltiples interpretaciones de naturaleza estética, de significatividad polisémica y no unívoca; propia de todos los sujetos, y no relegada a unos pocos.

Con respecto a la especificidad del nivel, en el apartado 6.1.1 titulado Educación Inicial, se dispone la importancia del conocimiento de diversos modos de expresión y comunicación, a partir de experiencias lúdicas que posibiliten la exploración y la experimentación. El inciso 79 expresa:

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. (Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2010:18).

La citada resolución propone un cambio de paradigma respecto de la enseñanza del arte. Lejos de continuar con un recorrido tecnicista y expresivista, se dispone al arte como área de conocimiento que implica el abordaje de procedimientos productivos e interpretativos, de forma tal que el niño sea tanto productor como espectador de obras.

Además, plantea la importancia de que las clases estén a cargo de docentes especialistas, por la especificidad de sus contenidos y área de conocimiento.

En diciembre de 2012, se aprueba bajo la Resolución CFE N°188/12 *El Plan Nacional de Educación y Formación Docente 2012 – 2016*, su importancia radica en

fortalecer lo referido al derecho a la educación desde lo público, gratuito, laico y obligatorio; y además en profundizar la formación docente. En el anexo 1 Nivel Inicial se fija como objetivo extender de 0 a 5 años el nivel inicial. Como objetivo se establece la importancia de incorporar docentes de todos los lenguajes artísticos en la sala, con el objeto de enriquecer las propuestas de enseñanza.

Ante lo expuesto, este período implicó un desarrollo para el nivel en relación al abordaje de los lenguajes artísticos, particularmente de la educación visual. Época en la cual se redactaron documentos y resoluciones a fin de enriquecer las propuestas didácticas, a partir de postulados pedagógicos que fundamentaron su puesta en práctica. Por otra parte, es preciso recalcar que aún la enseñanza se encontraba, en su mayoría, a cargo de las docentes de la sala y no de profesores especialistas, a pesar de las resoluciones promulgadas.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se propuso analizar y describir la introducción de la educación visual en el nivel inicial, específicamente en la Provincia de Buenos Aires, desde un recorrido histórico que comienza en 1865 y finaliza con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, en el año 2015.

El camino formativo del nivel ha sentado las bases de un desarrollo fortalecedor producto de luchas y de reivindicaciones de métodos, postulados y propósitos, con el fin de ser reconocido dentro de las políticas educativas del Estado. En lo que respecta a la especificidad de la educación visual, en su trayectoria han prevalecido concepciones prácticas tecnicistas y expresivistas, producto de los fundamentos de la Educación por el arte. En las salas preponderó la copia de modelos preexistentes o la libre expresión. Además, su abordaje estuvo a cargo de las docentes de la sala, y no de profesores especialistas, argumentándose no interferir en la forma de expresión del niño.

El recorrido histórico emprende con las ideas de Manso, quien plasmó sus propuestas educativas e introdujo los preceptos de Pestalozzi y Fröebel en la *Revista Anales de la Educación*, entre 1865 y 1875. Las actividades artísticas como el dibujo, el recorte y plegado de figuras son consideradas enriquecedoras para abordar en la sala. Asimismo, se establece la organización del espacio y los tiempos para llevar a cabo las propuestas, en vías a un desarrollo de lo manual, la percepción, el conocimiento de la forma y la reflexión por parte del infante, con propuestas que inician de lo simple, para finalizar en la complejización de la forma.

Posteriormente se produce un recorrido de luchas y de reivindicaciones de los jardines de infantes a cargo de Sara Eccleston y Rosario Vera Peñalosa; ambas buscaban una educación en el infante que desarrolle la imaginación y libertad del niño. No obstante, los documentos de la época incluyen a la educación estética, en la cual el dibujo está presente desde la espontaneidad e imitación.

Cabe aclarar que, en dicho periodo, el nivel ha quedado relegado a funciones más filantrópicas y asistencialistas, siendo su reconocimiento difuso por parte del Estado. Sin embargo, durante el peronismo se llevará a cabo la democratización del nivel, al ser reconocido dentro de las políticas educativas del Estado. De este modo, es preciso mencionar la Ciudad Infantil a cargo de la Fundación Eva Perón, concebida como un espacio donde el niño adquiriría una educación en igualdad de derechos y oportunidades. El conocimiento de las diversas manifestaciones de la cultura y la

práctica de los distintos lenguajes artísticos formaban parte del proyecto educativo, a los efectos de desarrollar el buen gusto y la mirada estética del niño.

A partir de la década del 60 comienza un período de desarrollo y crecimiento de los jardines de infantes bajo los postulados de la Escuela Nueva y de John Dewey; nuevos preceptos forman parte de las ideas de la época, tales como el trabajo activo, participativo y democrático del niño.

Dentro de la década antes mencionada se inscriben las ideas de Hebe San Martín de Duprat, quien publica dos libros, el primero junto a Cristina Fritzsche y el segundo junto a Ana Malajovich. Ambos describen experiencias y modos de llevar a cabo propuestas creadoras basadas en la libre expresión, desde el aprendizaje de variadas técnicas.

En 1996 se inaugura un período de desarrollo de documentos y diseños curriculares que organizan la didáctica de los lenguajes artísticos en la sala, tal es el caso de los CBC que determinan los saberes relevantes a nivel nacional y el Diseño Curricular de Formación de Grado y el Diseño Curricular para la Educación Inicial y Educación General Básica, de la Provincia de Buenos Aires.

En último lugar cabe destacar que a partir del 2003 se emprende un proceso de democratización de la educación; las nuevas legislaciones y diseños curriculares profundizan las tendencias constructivistas y progresistas del campo educativo. Se aborda un nuevo recorrido en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje artístico desde la pedagogía crítica, tendientes a romper con las estructuras establecidas por el tecnicismo y expresivismo. Si bien se concibe la importancia de que la enseñanza esté a cargo de docentes especialistas, actualmente no se han generado los cargos docentes, y en su mayoría las clases de educación visual continúan siendo proporcionadas por las docentes de la sala, lo que implicaría en cierto punto un abordaje del área de forma difusa y no centrada en la significatividad propia de los ejes del lenguaje, la producción, la interpretación y la reflexión.

Por dicho motivo, es importante más allá de continuar con las peticiones correspondientes para que se habiliten los cargos específicos para la enseñanza del arte dentro del nivel, fortalecer la formación profesional de los futuros docentes del profesorado del nivel inicial, en relación a las asignaturas artísticas a fin de enriquecer sus propuestas didácticas. Se parte de la premisa de que todo docente es un trabajador de la cultura, lo que supone ser conocedor del lenguaje visual para enriquecer sus

prácticas y poder acercar y garantizar en el niño el disfrute y conocimiento del patrimonio cultural, desde la exploración, producción e interpretación.

Ante lo expuesto, el recorrido histórico llevado a cabo en relación a la educación visual en el nivel de estudio, nos ha permitido analizar y reflexionar sobre las concepciones pedagógicas de cada época, desde pedagogos, docentes y normativas que les dieron sustento teórico a las propuestas del nivel. No obstante, se considera dicha investigación como un punto de inicio para continuar el arduo recorrido histórico y poder poner en cuestión la investigación de las propuestas didácticas que actualmente se llevan a cabo en las diferentes salas, atento al corpus teórico y a las normativas actuales.

NOTAS

Recorrido por los comienzos de la enseñanza de la educación visual en el nivel inicial. Desde Juana Manso a Rosario Vera Peñalosa

1. María Montessori (Italia, 1870 – Países Bajos, 1952) se destacó como pedagoga y educadora humanista. Consideraba al juego como la actividad primordial del infante para la manifestación de su libertad y espontaneidad. El docente cumplía la función de guiarlo y promoverle material didáctico al niño, acorde a sus necesidades y desarrollo sensible y cognitivo.
2. Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 1746 – 1827) fue un pedagogo que abordó en sus escritos la importancia de la educación del infante desde la intuición y el desarrollo de la intelectualidad.
3. Friedrich Fröbel (Oberweissbach, 1782 – Marienthal, 1852) fue un pedagogo alemán que concebía el inicio de la educación en la niñez a partir del juego, considerado como un medio para poder desarrollar la espontaneidad y la manifestación libre. Constituyó al juego como un ejercicio que le permitía al niño el desarrollo de su conciencia, libertad, espontaneidad y experiencia. Sus postulados han quedado plasmados en su libro titulado *La educación del hombre* (1826) al incorporar al arte en la educación del niño en sus materiales didácticos llamados dones o tareas, con fines de ejercitar la destreza manual, la percepción, el conocimiento de la forma y la concepción crítica del infante.
4. John Dewey (EEUU, 1859 – 1952) fue un filósofo y pedagogo representante de la pedagogía progresista. Basó sus estudios despojándose de concepciones tradicionalistas de la época, con el objeto de investigar y teorizar sobre la importancia de la experiencia estética en el desarrollo del arte.
5. Juana Manso (Buenos Aires, 1819 – 1875) fue escritora, traductora, periodista y maestra. Sus ideas sobre la educación en la primera infancia sentaron las bases que impulsaron la formación del primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en 1870. Gracias a su labor y convicciones sobre la educación mixta, laica, gratuita y para todos los sectores sociales, Sarmiento le confió su apoyo y admiración por sus ideales, nombrándola directora de una escuela mixta y poniéndola a cargo de la Revista Anales de la Educación, en el período comprendido entre 1865 a 1875. A partir de los aportes de Manso se van promulgando leyes que sustentan y determinan el sistema educativo nacional y provincial. Permittiéndonos dilucidar el interés del Estado con relación a la concreción o no de jardines de infantes. Los cuales forman parte de la ley, pero de carácter difuso y no obligatorio, ya que cada jurisdicción disponía de la decisión de crearlos, quedando relegados a manos privadas o de función más filantrópica que educativa.
6. Sara Eccleston (Estados Unidos, 1840 – Argentina, 1916) llegó de Estados Unidos en el año 1883 por recomendación de Sarmiento y de las hermanas Elizabeth y Mary Peabody, con el designio de formar la educación de la primera infancia. A su llegada su labor fue la dirección del jardín de infantes de la Escuela Normal de Paraná y subsiguientemente estuvo a cargo del profesorado en kindergarten en el mismo establecimiento. Promulgó y defendió el método froebeliano y a los Kindergarten, su papel fue preponderante en la formación de docentes del nivel.
7. Rosario Vera Peñalosa (Argentina, 1873 – 1950) fue colaboradora de Sara Eccleston en la lucha y compromiso por los Kindergarten. Educadora y pedagoga que desarrolló y promulgó la educación preescolar. Junto a otras docentes que la acompañaron recorrió largos trayectos en defensa del método de Fröbel, y además llevó a cabo el estudio del método Montessori, con el fin de establecer

una unión entre ambos. Requería perfeccionar las propuestas de enseñanza y aprendizaje en la sala desde el juego, la creatividad y la expresión del niño, adaptando los métodos a los recursos y necesidades del ámbito nacional, tales como la construcción de materiales con elementos de desechos con fines pedagógicos.

8. La comisión pro Difusión de Jardines de Infantes se crea en el año 1935, tiene como antecedentes a la Unión Froebeliana Argentina creada en 1893 y a la Asociación Internacional de Kindergarten de 1899. La Comisión logra la continuidad del Profesorado de Maestras Jardineras y la apertura de jardines de infantes en varias provincias del país. Al mismo tiempo trabajaban en la formación y capacitación de maestras, acorde a los postulados y métodos que promulgaban, elaborando varios ejemplares de material didáctico para ser implementado en las salas.

El programa educativo durante el peronismo: La democratización del Nivel inicial

9. La ley es fruto de la admiración que sintió el Diputado Provincial Jorge Alberto Simini, al ver el jardín de Infantes creado en Trenque Lauquen en 1935. El Diputado le otorgó al nivel inicial un protagonismo pedagógico e impulsó un camino de reconocimiento de dicha enseñanza por parte del Estado.

Postulados teóricos de la didáctica de las artes visuales, el caso de la Educación por el arte y de las ideas de John Dewey

10. Herbert Read (Inglaterra, 1893 – 1968) fue un escritor, ensayista y crítico de arte anarquista. Escribió varios ensayos sobre el arte y su relación con la educación artística, siendo su pensamiento de gran influencia en la década del 40, al concluir la Segunda Guerra Mundial. Fundamentó su pensamiento bajo los lemas de democracia y libertad.
11. Viktor Lowenfeld (Austria, 1903 – EEUU, 1960) desarrolló sus estudios en el campo del arte y la psicología. Al ser invadida Austria por Alemania, se radica en Estados Unidos en 1938, donde desarrolla su carrera como profesor de educación artística de la universidad. Se destacó por sus investigaciones sobre el uso terapéutico de la creatividad y por el desarrollo de las etapas creativas del niño, a partir del estudio de sus dibujos y pinturas.

La didáctica de la expresión plástica desde la mirada de Hebe San Martín de Duprat

12. Hebe San Martín de Duprat (Argentina, 1930 - 2000) tuvo gran dedicación por el desarrollo y formación de la educación preescolar. Fue profesora en el Profesorado Sara Eccleston con el objeto de poder profundizar la didáctica en el nivel inicial, bajo los postulados de la Escuela Nueva. Trabajó en el jardín de infantes N°1 de Vicente López, en el cual redactó las experiencias allí abordadas en el libro *Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes*, en colaboración con Cristina Fritzsche, directora en ese momento de la institución. El libro fue prohibido durante la dictadura militar; años más tarde con el retorno a la democracia continuó con la estructuración y fundamentación pedagógica y didáctica del jardín de infantes, a partir de la publicación de numerosos libros.

13. Entre sus postulados actuales dentro de la educación obligatoria disponen la importancia de constituir el desarrollo del pensamiento crítico, interpretativo, abstracto y divergente. Proclamando el derecho al acceso al arte a través de una educación de calidad.

El niño como sujeto de derecho

14. Cabe mencionar que al momento de ser redactados los NAP, en el año 2004, no había sido creada la Coordinación Nacional de Educación Artística, la cual comenzó su funcionamiento en el 2008 con el objeto de garantizar una Educación Artística de calidad a nivel nacional. Buscaba promover a nivel nacional y jurisdiccional la consulta de los diversos documentos a cargo de profesionales especializados en el área. Los NAP, además de ser poco claro su sistema de consulta a especialistas previo a su publicación, tiene una redacción acotada y confusa.
15. Loris Malaguzzi (Italia, 1920 – 1994) fue un maestro y pedagogo preocupado por las experiencias y potencialidades de los niños en la educación. Promotor de la filosofía educativa de Reggio Emilia, la cual se enfocaba en el niño como sujeto de derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Recorrido por los comienzos de la enseñanza de la educación visual en el nivel inicial. Desde Juana Manso a Rosario Vera Peñalosa

- Caruso, Marcelo (2001). *¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de Escuela Nueva*. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Fröebel, Friedrich ([1826]1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro editor.
- Pérez Lus, Graciana (2017). *Una estética común. Dewey desde el sur*. Metal, (3), 135-141.
- Rousseau, Jean - Jacques ([1762]2017). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza editorial.

Referencias electrónicas

- Revista Anales de la Educación Común en la República Argentina. Editados por D. Juana Manso (1867). Vol. IV, Núm. 48. Consultado el: 12 de noviembre de 2018. <https://books.google.com.ar/books?id=B89MAAAAcAAJ&dq=bibliogroup%3A%22Anales%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20comun%22&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>
- Revista Anales de la Educación Común en la República Argentina. Editados por D. Juana Manso (1869). Vol. VIII, Núm. 1. Consultado el: 22 de noviembre de 2018. <https://books.google.com.ar/books?id=KiBNAAAACAAJ&dq=bibliogroup:%22Anales+de+la+educaci%C3%B3n+comun%22&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>
- Revista El Monitor de la Educación Común (1888). El Kindergarten. Jardines de la infancia. Año 9, Nro. 135. pp. 682-686. Consultado el: 6 de diciembre de 2018. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/98660?show=full>
- Revista El Monitor de la Educación Común (1940). Plan, Programas e instrucciones para Jardines de Infantes. pp. 3- 58. Consultado el: 18 de diciembre de 2018. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/98511>

El programa educativo durante el peronismo: La democratización del Nivel inicial

- Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ley N°5096 (1946). Creación de Jardines de Infantes a cargo de la dirección de Escuela. Provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 5650 (1951). Provincia de Buenos Aires.

- Ponce, Rosana (2006). *Los debates en la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia*. En Malajovich, Ana (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana* (pp. 19- 101). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Presidencia de la Nación. Secretaria Técnica (1946). *Primer Plan Quinquenal*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Postulados teóricos de la didáctica de las artes visuales, el caso de la Educación por el arte y de las ideas de John Dewey

- Calvo, Marta (2005). *La educación por el arte*. En Akoschky, Judith... (et al.). *Artes y escuelas: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 281 – 311). Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, John ([1934]2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Efland, Arthur ([1990]2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Arte y educación.
- Eisner, Elliot ([1972]1995). *Educar la visión artística*. España: Paidós.
- Lowenfeld, Viktor y Lambert, Brittain ([1961]1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Read, Herbert ([1943]1959). *Educación por el arte*. España: Paidós.

La didáctica de la expresión plástica desde la mirada de Hebe San Martín Duprat

- Carli, Sandra y Miranda, Patricia (2011). *La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat*. En Carli Sandra. *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. (pp. 133 – 164). Buenos Aires: Paidós.
- Fritzsche, Cristina y San Martín de Duprat, Hebe (1968). *Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- Ley Nacional N°20.582 (1973).
- Ley Federal de Educación N°24.195 (1993).
- Ley Provincial N°11.612 (1994). Provincia de Buenos Aires.
- San Martín de Duprat, Hebe y Malajovich, Ana (1991). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Referencias electrónicas

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/default.cfm>

Consultado el 18/03/2017.

La didáctica de la plástica constituida en los CBC y los diseños curriculares. Hacia una organización basada en contenidos y propósitos de enseñanza

- DGCYE (1999). *Diseño Curricular. Educación Inicial. Educación General Básica*. Provincia de Buenos Aires.
- Malajovich, Ana (2006). *El nivel inicial. Contradicciones y polémicas*. En Malajovich, Ana (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana* (pp. 103- 130). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *CBC*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1996). *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado para el Nivel Inicial y 1° y 2° ciclo de la EGB*. República Argentina.

El niño como sujeto de derecho

- Aguirre Arriaga, Imanol (2006). Artículo. *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra. Bogotá.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2004). *NAP*. República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N°26.206*. República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución CFE 104/10 Anexo 1. Argentina.
- Ministerio de Educación (2012). Resolución CFE N°188/12. *El Plan Nacional de Educación y Formación Docente 2012 – 2016*. En Nuestra Escuela Programa Nacional de Formación Permanente. Normativas 1.
- DGCYE (2004). *La Plástica en la Educación Inicial*. Documento N°3. Material destinado a equipos de supervisión y docentes. Especialista a cargo Manigot Gonzalo. Dirección de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires.
- DGCYE (2007). *Ley de Educación Provincial de la Provincia de Buenos Aires N°13.688*. Provincia de Buenos Aires.
- DGCYE (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- DGCYE (2008). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Provincia de Buenos Aires.
- DGCYE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.