

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Mención en Bellas Artes
Resolución CONEAU N°1148/13
Resolución Ministerial Nacional N° 823/17

Articulaciones entre actividades lúdicas y la enseñanza de arte contemporáneo en el aula del Nivel Inicial. Estudio en una escuela pública de la ciudad de Montevideo

Directora de Tesis:

DRA. GABRIELA AUGUSTOWSKY

Maestranda:

MÓNICA TOMEIO GAIERO

Rosario – Argentina

2021

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
1. Definición del tema. Justificación.....	6
2. Antecedentes.....	12
3. Problema de investigación. Objetivos.....	16
4. Marco teórico	
4.1 El Nivel Inicial.....	17
4.2 El espacio escolar.....	22
4.3 El juego.....	24
4.4 El rol docente.....	33
4.5 Las Artes Visuales y su enseñanza. Experiencia estética. Arte contemporáneo.....	38
5. Marco metodológico	
5.1. Enfoque metodológico.....	49
5.2. Trabajo de campo.....	61
6. Análisis de la información empírica	
6.1. Juegos con piedras.....	65
6.2. Juegos en el patio.....	85
6.3. Juegos en las sala.....	109
7. Conclusiones	
7.1. Discusión e interpretación teórica.....	129
7.2. Conclusiones finales.....	141
8. Aportes para una propuesta didáctica sobre la enseñanza de arte contemporáneo en Nivel Inicial.....	148
9. Referencias bibliográficas.....	150
10. Anexos documentales.....	155

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi directora de tesis Gabriela Augustowsky que me orientó, enseñó y acompañó generosa y cálidamente en este camino de crecimiento.

A la comunidad de la Escuela N°3 Francia, compañeras maestras, familias, niñas y niños, especialmente a las generaciones de los grupos de Nivel 5 del 2015 y 2018 que sin saberlo me ofrecieron lo más valioso para llevar adelante este trabajo, sus palabras y sus juegos.

A mis amigas compañeras maestras y docentes con las que a lo largo de la carrera y la vida hemos compartido y confirmado saberes que indiscutiblemente construimos desde la práctica y desde nuestra querida escuela pública. Un especial agradecimiento a Beatriz Correa y Pilar de León por las orientaciones, conversaciones y confianza en mi trabajo.

Agradezco a mis padres Elsa y Humberto, mis primeros maestros y formadores en el mundo de la educación y el arte, y a mis hermanas Daniela y Carla con las que comparto esta vocación familiar que es la educación artística.

Por último no quiero dejar de agradecer a la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Rosario que me permitió encontrar y dar forma a mis ideas.

Resumen

En el marco de las investigaciones y propuestas educativas que planean la aproximación del arte contemporáneo a espacios educativos en el nivel inicial, esta investigación se propuso indagar sobre las relaciones existentes entre los juegos espontáneos de niñas y niños en este nivel y algunas prácticas del arte contemporáneo. La observación y descripción de situaciones de juego espontáneo dentro del espacio escolar ha revelado relaciones entre estas prácticas lúdicas y prácticas estéticas contemporáneas. Dicho encuentro ha suscitado la interrogante de si es posible abordar el arte contemporáneo con niños de 5 años partir de sus propios juegos. Desde un enfoque metodológico de carácter cualitativo con aspectos de un enfoque etnográfico y de la Investigación Basada en Artes, el trabajo de campo aportó datos a partir de registros fotográficos y auditivos de los juegos y las mediaciones docentes. Se identificaron, describieron y compararon los juegos con el fin de establecer articulaciones con algunos aspectos del arte contemporáneo. Con un marco teórico que hace foco en el juego, la experiencia educativa y la experiencia estética en el espacio escolar formal con un rol docente definido como mediador y enseñante de arte, se analizaron los hallazgos. Como resultado de esta investigación, se ha constatado la posibilidad de establecer prácticas de enseñanza de conceptos claves del arte contemporáneo en el nivel inicial al demostrar su cercanía con algunas de las vivencias lúdicas de niñas y niños.

Palabras claves: arte contemporáneo, juego espontáneo, nivel inicial, experiencia estética, mediación docente

Abstract

Within the framework of research and educational proposals that plan the approach of contemporary art to educational spaces at the initial level, this research set out to investigate the relationships between the spontaneous games of girls and boys at this level and some practices of contemporary art . The observation and description of spontaneous play situations within the school space has revealed relationships between these playful practices and contemporary aesthetic practices. This meeting has raised the question of whether it is possible to approach contemporary art with 5-year-olds from their own games. From a qualitative methodological approach with aspects of an ethnographic approach and Research Based on Arts, the field work provided data from photographic and auditory records of the games and teaching mediations. Games were identified, described and compared in order to establish articulations with some aspects of contemporary art. With a theoretical framework that focuses on the game, the educational experience and the aesthetic experience in the formal school space with a teaching role defined as mediator and art teacher, the findings were analyzed. As a result of this research, the possibility of establishing teaching practices of key concepts of contemporary art at the initial level has been confirmed by demonstrating its proximity to some of the playful experiences of girls and boys.

Keywords: contemporary art, spontaneous playing, initial level, aesthetic experience, teacher mediation.

1. Definición del tema. Justificación

En el trabajo como maestra de educación inicial, he observado principalmente en los espacios de juego libre y espontáneo, algunas situaciones lúdicas que los niños realizan y dan cuenta de tal riqueza y potencial estético que permitirían abordar la enseñanza de algunos aspectos del conocimiento artístico en el marco de una educación estética.

En el presente trabajo me propongo observar estas situaciones de juego que se diferencian del resto del juego de los niños, como posibles “experiencias estéticas” que podrían propiciar “experiencias educativas”¹.

La interrogante que se plantea es si estas situaciones de juego que suceden sin intención de impartir un conocimiento artístico específico puedan ser orientadas hacia la enseñanza. Es importante destacar que una característica que se observa en estos juegos, que muchas veces se vuelven prácticas diarias, y que resultan invisibles ante quienes no forman parte de la escena, del grupo, como por ejemplo otros docentes, padres u otros niños de la institución. Son juegos que surgen de la singularidad e intimidad de cada grupo y como resultado de procesos creativos durante un período de práctica constante.

Por lo cual, considero la necesidad de observar detenidamente y mostrar a través de esta investigación algunas de estas prácticas de juego con el fin de aportar a la formación inicial y permanente de maestros, a fin de generar nuevas posibilidades de reflexión sobre las prácticas de enseñanza del arte en el aula sobre formas de hacer y educar estéticamente en la primera infancia.

Justificación

Esta temática se ubica en el campo y problemáticas propios de la Educación Inicial y Primaria en las escuelas públicas uruguayas, refiriéndome al qué y cómo enseñar arte

¹ La experiencia en términos de John Dewey, véase Capítulo 4 Marco teórico.

dentro de un marco de orientaciones curriculares que tiene presente al conocimiento artístico.

En los lineamientos curriculares, el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008) (en adelante PEIP) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante CEIP), documento único para todas las escuelas del Uruguay, señala la importancia del arte y del conocimiento artístico en sus fines y objetivos. En cuanto a los fines de la Educación Inicial y Primaria, se establece “Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad” (p.37), y en cuanto a objetivos del Área de Conocimiento Artístico, establece “Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas” (p.78) y “Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos.” (p.78)

Desde su elaboración este programa se mostró más afable que otros con respecto al área artística, puesto que en el anterior *Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas* (1986), el arte no aparecía con el mismo estatus ni carga horaria que las demás áreas de conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Con respecto a estos cambios que introduce el PEIP (2008) dice, “En el Área del Conocimiento Artístico se jerarquiza y valora el Arte como conocimiento y expresión humana. A efectos de trabajar en la Escuela se reconceptualizan y seleccionan los siguientes campos: Artes Visuales, Música, Literatura, Teatro y Expresión Corporal.” (p.12). Mientras que su precedente *Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas* (1986), presentaba una sección de Educación Artística con las disciplinas Expresión por la Plástica, Expresión por la Música y Expresión Corporal, con iguales contenidos cada dos grados dividiendo la escolaridad en tres niveles para esta área. Esto nos indica que el actual programa aparece

en igualdad de condiciones a las demás áreas de conocimiento y con una mayor presencia en disciplinas y contenidos de enseñanza en comparación con los anteriores.

Por otra parte, en las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Quinquenio 2016 – 2020*, el conocimiento artístico aparece con otras funciones que no son las de la enseñanza en el aula. En los “Desafíos planteados por la ANEP, en el punto 3.4 Centros de continuidad educativa y contigüidad territorial. “, se plantean la coordinación y el trabajo conjunto entre Primaria y Enseñanza Media, y presenta el conocimiento artístico como recurso para llevar a cabo estos programas de continuidad. En este sentido dice, “La propuesta educativa se basa en que cada subsistema mantiene su programa curricular y considerará espacios comunes para consolidar objetivos propuestos (...) f) El conocimiento artístico como base para la producción de Proyectos Institucionales. (...) Las temáticas a tener en cuenta para los proyectos pueden ser: (...) 2. Arte”. (p.59) En el apartado sobre el “Estado de situación de la educación primaria e inicial”, en el apartado “2.4.4 Dotación y diversificación del personal docente en las escuelas”, se especifica la incorporación de nuevas figuras docentes como ser los “docentes de arte”, enmarcándolos en una categoría de especiales y complementarios a la tarea de los maestros. Dice,

...la escuela actual ha diversificado sustantivamente sus elencos docentes, en procura de un enriquecimiento de la propuesta escolar y de un mayor grado de personalización de la enseñanza y de las necesidades de los alumnos. Como ejemplos paradigmáticos en este nivel cabe mencionar, al menos, la incorporación de la figura del maestro comunitario (PMC) y del maestro de apoyo Ceibal (MAC), la incorporación de profesores de educación física y de arte, maestros de segundas lenguas y lenguas extranjeras, entre otros. Estos nuevos actores incorporan perfiles complementarios al del maestro de aula al trabajo cotidiano de las escuelas. (p. 46)

Con respecto al punto “4.3 Desarrollar políticas de mejoramiento curricular”, no aparece el área de conocimiento artístico como preocupación de logros en los perfiles de

egreso escolar, lo que lleva a entender que vuelve a perder la jerarquía que se le dio en el original diseño curricular (2008) en cuanto a la igualación de disciplinas. El punto 4.3 aclara: “El CEIP viene desarrollando, desde diciembre de 2014, un análisis curricular de manera de explicitar perfiles de logro al finalizar 3er y 6to grado en cuatro áreas del conocimiento: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.” (p.66)

En cuanto a la evaluación, el conocimiento artístico no aparece en ninguno de los apartados. En las evaluaciones de los aprendizajes se infiere que el aprendizaje artístico no es relevante en el trayecto escolar, pues tampoco se explica su ausencia. En el punto 4.3.4 La Evaluación en Línea 3°, 4°, 5° Y 6°, dice: “Estas evaluaciones se centran en tres áreas básicas de conocimiento: Lectura, Matemática y Ciencias Naturales e involucra a los alumnos de 3°, 4°, 5° y 6° año. Se conformará un equipo para poder incorporar el área de Ciencias Sociales.” (p.70)

En resumen, las políticas educativas del último quinquenio (2016-2020), parecen haber desplazado la enseñanza del conocimiento artístico en las aulas presentando el “arte” como un tema más para la elaboración de Proyectos Institucionales en las escuelas. También se vislumbra la idea de que el arte se vuelve un recurso para la extensión horaria en las escuelas de formato Tiempo Completo, Tiempo Extendido y Escuelas de Arte. En la extensión del tiempo pedagógico que estas políticas plantean con la creación de cargos y concursos para profesores especiales de las diferentes disciplinas artísticas, se delega la enseñanza del arte a estas figuras docentes (no siempre con título de grado docente), a espacios y tiempos fuera del aula con el maestro de clase. Por otra parte, de alguna manera al haber docentes de arte que se ocupan de diferentes disciplinas artísticas en la escuela, se genera un conflicto de como aparece este conocimiento dentro del aula con el maestro y fuera del aula con el docente tallerista. Ubicando al conocimiento artístico en un lugar que requiere de una especialidad para poder enseñarlo a diferencia de las otras áreas. Esto

provoca una contradicción entre la jerarquía que da el programa escolar y las prácticas reales en las instituciones a través de estas formas organizativas.

Las formas en que el arte está presente en la escuela, sus posibilidades y obstáculos, han sido un tema constitutivo en mi formación al provenir de una familia de docentes y artistas. Las artes plásticas, la literatura, la escuela, el liceo, las prácticas de enseñanza, su ausencia, sus recorridos erráticos y acertados, fueron temas frecuentes. Sin duda esto ha sido causa que tanto en la formación de grado en los Institutos Normales de Montevideo, en la Escuela Nacional de Bellas Artes y a lo largo de mi carrera docente, inquietudes, observaciones y experiencias siempre han sido en torno a la educación artística.

En el recorrido docente he trabajado durante más de veinticinco años como maestra de aula de nivel inicial con niños de 5 años en escuelas públicas uruguayas, como profesora de Educación Visual y Plástica con estudiantes de la carrera de Magisterio en los Institutos Normales de Montevideo, y como formadora en Educación Artística en Formación en Servicio con maestras y maestros de escuelas públicas de todo el país. Considero que he desarrollado una mirada y reflexión sobre las prácticas y las formas de enseñanza atravesadas por la multidimensionalidad de estos espacios educativos que he transitado construyendo una visión singular sobre este tema.

Por otra parte, a partir de la reflexión sobre mi práctica docente desempeñándome como maestra de Educación Inicial que aborda la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento de lengua, matemático, social, natural y artístico a través de sus disciplinas, es dónde me interesó indagar sobre las posibles prácticas de enseñanza de las artes visuales.

La observación durante mi actividad escolar con niñas y niños, me ha hecho reflexionar desde hace varios años que existen acciones, situaciones, acontecimientos de carácter estético y creativo que se producen en la cotidianeidad del aula, generalmente a partir del juego libre o espontáneo, y del que sólo son partícipes niños y maestra. El juego

libre es el espacio de expresión y creación más importante en la primera infancia, su omisión o carencia estaría obstaculizando el desarrollo de las capacidades para la socialización, comunicación, simbolización y creatividad en niñas y niños.

El espacio escolar en el que he trabajado los últimos años con el grupo de nivel inicial dentro de una escuela primaria, permitió instalar una cultura del juego libre al contar con un salón destinado casi exclusivamente con este fin. A lo largo de los seis años de su escolaridad, muchos niñas y niños volvían a esta “sala de juegos” para recordar y reencontrarse con momentos que han guardado en su memoria afectiva, experiencias lúdicas, emotivas y creativas como producto de muchas horas de juego que vivieron a los 5 años. Con esto quiero decir, que en este contexto de juego aparecen acontecimientos estéticos que podría leerlos como manifestaciones estéticas de un grupo, instancias creativas efímeras, resultados de un proceso colectivo que se va conformando a lo largo de un año en el que afloran estos intersticios estéticos. A su vez, observo que en estas acciones vinculadas a aspectos expresivos y creativos, aparecen elementos que pueden relacionarse con formas y lenguajes de arte contemporáneo.

Mi objeto de investigación es indagar sobre las articulaciones entre actividades lúdicas y la enseñanza de arte contemporáneo en el aula del Nivel Inicial.

2. Antecedentes

La búsqueda de antecedentes ha permitido encontrar sobre la temática de arte contemporáneo y el juego en el nivel inicial, una ponencia y cuatro tesis doctorales de procedencia española y argentina. Enmarcadas en dichos temas y con el fin de analizar y comparar sus propósitos se presentan con el siguiente orden: a. el arte contemporáneo como medio educativo; b. el juego como medio de aprendizaje; y c. la relación entre el juego y los procesos creativos en el arte.

En el primer grupo de las investigaciones que toman el arte contemporáneo como medio educativo siguiendo un orden cronológico, encontramos la tesis doctoral de Raúl Díaz-Obregón Cruzado (2003), *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*. (Universidad Complutense de Madrid). A través de una investigación descriptiva que combina métodos cuantitativos y cualitativos con análisis de documentos, este autor se centra en el estudio de la “instalación” como lenguaje contemporáneo que artistas plásticos comienzan a explorar hacia la segunda mitad del siglo XX. A partir de la descripción del concepto de “instalación” y del hecho educativo, enuncia los puntos de encuentro entre ambos. De esta manera propone las instalaciones como un medio posible para la educación artística, destacando como elemento relevante sus cualidades comunicativas a través de estímulos sensoriales, lúdicos y la diversidad de lenguajes que en ellas confluyen.

Siguiendo con el mismo propósito del arte contemporáneo como medio educativo, más tarde Javier Abad Molina (2008) formula en varias investigaciones, el vínculo entre el juego simbólico en los niños y prácticas artísticas de lenguajes contemporáneos como performances, instalaciones e intervenciones. Esto lo enuncia en su tesis doctoral *Iniciativas de Educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. (Universidad Complutense de Madrid). Sus aportes, resultados de una Investigación Basada en Artes e

Investigación basada en imágenes desde un enfoque constructorista, están enfocados en el arte contemporáneo como promotor y generador de comprensión y cambio social, vinculando algunas prácticas contemporáneas con el juego infantil en el que aparecen elementos expresivos, creativos y simbólicos. Propone instalaciones a partir de obras de diferentes artistas contemporáneos como campo de exploración sensorial y lúdica, indicando a la instalación como un espacio activador de diferentes procesos colectivos, comunicacionales y sociales.

En este mismo sentido y enmarcada en la tesis de Abad, se encuentra la ponencia de Marta Paz, Verónica Aguirre y Carolina Eva Martínez (2017), *Escenarios de arte para el juego en la primera infancia. Instalaciones artísticas para jugar* (Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo), que relata un proyecto institucional. Estas autoras exponen la experiencia realizada con salas de niños de 4 y 5 años conjuntamente con estudiantes magisteriales, sobre lo que denominan “instalaciones artísticas como escenarios estéticos-artísticos para el juego infantil”. Esto consiste, en que los docentes proponen en distintos espacios de la institución, instalaciones creadas por ellos con materiales estructurados y no-estructurados, de tal forma de propiciar espacios de juego y exploración sensorial, social y comunicacional buscando vincular arte y juego.

También con un propósito del arte como medio educativo, Valerie Guidalevich (2017) establece una investigación de carácter cualitativo desde una perspectiva constructorista, con un modelo metodológico de investigación de tipo etnográfico que incluye métodos visuales de una Investigación Basada en la Práctica e Investigación Basada en las Artes. Su tesis doctoral se enuncia *El conocimiento pedagógico en las relaciones de la infancia con el arte contemporáneo en museos y galerías de arte en Argentina. Un estudio de caso*. (Universidad de Barcelona).

A través de este estudio de caso, la autora indaga y concluye como ciertas obras de arte contemporáneo ayudan a la construcción de representaciones y comprensión de la

realidad social. Esta tesis pone foco en obras de los artistas Luis Felipe Noé, Antonio Berni y Mireya Baglietto, demostrando cómo su abordaje ayuda a los niños en la comprensión de la cultura visual.

Entre las múltiples investigaciones sobre juego como medio de aprendizaje, segundo propósito en la agrupación de estos antecedentes, se ha encontrado la tesis doctoral de Andrés Payà Rico (2007), *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. (Universidad complutense de Valencia), por presentar la educación estética como parte constitutiva del mismo. Su tesis se basa en el juego como propiciador de aprendizaje, justificando su valor educativo. Por medio de análisis de documentos, hace una historización de la educación española del último siglo y medio a través de las pedagogías de Friedrich Fröebel, María Montessori, Ovide Decroly y Édouard Claparède, en las que el juego constituye un componente relevante. Formula en su trabajo la acción pedagógica de éste en las dimensiones educativas física, intelectual, social y estética. Con respecto a la dimensión estética, hace un análisis sobre *La utilidad del juego como elemento de educación estética*. Bajo este apartado se detiene en las relaciones entre la actividad lúdica, la creatividad y la educación artística; y en la libertad como condición indispensable para el juego artístico y expresivo.

Por último, Unai Requejo Mezo (2015), en su tesis doctoral *La posibilidad lúdica en el hecho artístico: entre la creación juguetona, el arte jugable y la obra-juguete*. (Universidad complutense del País Vasco), presenta como último propósito, la relación entre juego y procesos creativos en el arte. A través de una metodología donde se establecen prácticas de campo basadas en la observación de la realidad, recopilación y búsqueda de documentos, prácticas de laboratorio y estudio de casos, este autor centra su tesis en los procesos creativos o heurísticos en el arte, vinculándolos al juego. Analiza la presencia de lo lúdico como parte constitutiva de la creatividad. Identifica la existencia de un juego simbólico

en el proceso de creación de la obra, y también la presencia de juego en la actividad del espectador como observador y jugador.

Como conclusiones, comenzando por el trabajo de Raúl Díaz-Obregón, se podría decir que comparte con esta investigación además de abordar el arte y lenguajes contemporáneos, el contexto educativo escolar formal al igual que el trabajo de Valerie Guidalevich. Esta última, también establece el estudio de artistas y sus obras, pero a través de diferentes recorridos didácticos y con distintos propósitos. En la tesis de Andrés Payà Rico, se propone la importancia del juego como medio de una educación estética, idea que también nos sustenta. El encuentro con la tesis de Unai Requejo Mezo, es el juego como motor de los procesos creativos, más allá de que su estudio no está centrado en la creatividad en los niños, sino en adultos. En las investigaciones de Javier Abad y las experiencias en torno a ellas, como la propuesta por Marta Paz, Verónica Aguirre y Carolina Eva Martínez, aparecen coincidencias en varios aspectos. El primero en la vinculación que hacen de los procesos en el juego infantil y formas de algunos lenguajes del arte contemporáneo, y también que sus prácticas transcurren en el nivel inicial de una educación formal. Sin embargo, sus propósitos son diferentes a los de esta investigación que propone a los niños interpretar el arte a partir de sus juegos, mientras que Abad propone el juego a partir del arte contemporáneo.

En cuanto al enfoque metodológico, se ha tomado en cuenta como antecedente la presencia y coincidencia en varias de estas tesis doctorales la Investigación Basada en Artes.

3. Problema de investigación. Objetivos

Como problema de investigación se ha podido enunciar la siguiente interrogante:
¿qué relación existe entre los juegos espontáneos de niñas y niños en el Nivel Inicial y el arte contemporáneo? ¿Es posible enseñar arte contemporáneo y formar estéticamente a partir de estos juegos?

Partiendo de este problema se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

Conocer las articulaciones entre actividades lúdicas espontáneas de niños en nivel inicial y prácticas de arte contemporáneo.

Objetivos específicos

- Describir y comprender prácticas lúdicas espontáneas, no regladas en el nivel inicial.
- Indagar la relación entre las prácticas lúdicas espontáneas y las prácticas estéticas contemporáneas.
- Reconocer y describir conceptualmente las mediaciones docentes que articulan las prácticas lúdicas espontáneas y la enseñanza de arte contemporáneo.

4. Marco teórico

4.1 El Nivel Inicial

En Uruguay, la educación en el nivel inicial tuvo al igual que en otras partes de mundo un proceso constitutivo desde la “casa cuna” al “jardín de infantes” con unos propósitos que fueron delineándose entre lo asistencial y lo educativo. Teniendo en cuenta su origen en las casas cunas y los asilos maternales, Ana Malajovich (2006) señala como problema histórico del nivel inicial los límites entre la función asistencial y la función educativa. Lo asistencial lo define,

...como el conjunto de acciones que procuran modificar o mejorar las circunstancias de carácter social que impiden el desarrollo integral de un individuo; esto supone la protección física, mental o social de personas en estado de necesidad, desesperación o desventaja para su incorporación a una vida plena y productiva. (p.116)

Mientras que encuentra en lo educativo el estar asociado a actividades que provienen de las diferentes disciplinas de conocimiento, señalando que esta diferencia no está en el tipo de actividades sino en los objetivos que el docente se propone en cada una de estas. Así es que el espacio y momento de alimentación en el comedor escolar además de cumplir una función asistencial puede también cumplir una función educativa, y viceversa. Para que esto suceda es primordial la intervención del docente desde la enseñanza y desde conocimiento disciplinar que está involucrado en dichas actividades.

Haciendo una revisión del Nivel Inicial en la escuela pública uruguaya, destacaremos tres momentos que podrían definir una singularidad local. El primero es la creación del primer *Jardín de Infantes de Montevideo* en 1892, en segundo lugar los programas de *Clases Jardineras* de 1950, y por último el contexto actual desde la organización y marcos curriculares existentes.

La educación inicial uruguaya estuvo marcada históricamente con la creación del primer *Jardín de Infantes de Montevideo* en 1892 fundado y dirigido por la maestra Enriqueta Compte y Riqué. La creación encomendada como parte de la *Reforma Escolar* promulgada por José Pedro Varela quien ya planteaba en su obra *La Educación del Pueblo* (1874) los propósitos y la necesidad de la creación de un jardín de infantes.

Luego de que el estado uruguayo le encomendara recorrer varios países europeos con el propósito de nutrirse de los modelos vigentes en educación inicial, Compte y Riqué se inclina principalmente por el modelo belga basado en la pedagogía de Friedrich Fröebel. Sin embargo en sus textos sobre la descripción de la organización y de los planes del *Jardín de Infantes de Montevideo*, remarca que a pesar de considerarse un jardín froebeliano, este muestra un carácter independiente a su modelo de origen. En su discurso aparece la firme convicción de que las ideas tomadas de Europa no son para imitarlas, sino para adoptar algunas de ellas contextualizándolas a nuestra realidad americana y nacional. Por otra parte, considera estar en ventaja por ser una tierra joven sin viejas estructuras que condicionen a las nuevas formas y reformas educativas. Dice Compte y Riqué en su informe *El Jardín de Infantes de Montevideo* (1906), citado en la obra de Marta Demarchi *Maestra militante de la vida: Enriqueta Comte y Riqué* (2010),

Nuestra institución, en lo fundamental es froebeliana, porque hace uso de los ingeniosos materiales que Fröebel ideó, encerrando verdades ordenadas en objetos que los sentidos observan con avidez; es froebeliana porque se basa en la convicción de que las aptitudes humanas nacen siempre para el bien, la investigación y el trabajo; porque ofrece al niño un nuevo hogar; porque en su seno se respira el ambiente purísimo del amor tolerante y severo, de la verdad evidente y hermosa, de la salud del alma y de la salud del cuerpo; pero en la graduación de sus programas, en la división del trabajo, en la distribución de clases y de tiempo, aún en algunos métodos de enseñanza, no es, no puede ser froebeliana. (p.25)

Más adelante, en ocasión de la aparición de las escuelas activas y las escuelas libres enmarcadas en la “Escuela nueva” a partir de la teoría de John Dewey donde la acción educativa se centra en el niño y en su experiencia con el entorno y el “aprender a hacer”, alega sobre la existencia de estas formas en su jardín de infantes previamente a que Europa las considerara novedosas. Reforzando esta idea de un Uruguay moderno y progresista en educación, explicita además que estas ideas y prácticas son llevadas a cabo por una escuela pública inclusiva de niños procedentes de las diferentes clases sociales en oposición a los modelos europeos provenientes de una educación privada.

Con igual espíritu crítico se refiere al método de Ovide Decroly en torno a sus conocidos “centros de interés”. Con respecto a esto dice en su informe *El Jardín de Infantes de Montevideo en su relación con las escuelas libres, activas o nuevas* (1926) citado en Demarchi (2010)

...mis centros de interés se diferencian de los de Décroly, programados desde 1907, en esto; no son forzosamente centros de una esfera y no se determinan con anticipación; se inician cuándo y dónde la ocasión se ofrece; se desarrollan como la ocasión lo pide. (p.41)

Hacia mediados del siglo XX, el entonces llamado Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal incluye formalmente en su *Programa para Clases Jardineras* (1950) ideas de la escuela experimental y la escuela nueva como el concepto de “ambiente” deweyniano y los denominados “centros de actividad” que hacen referencia a los “centro de interés” de Decroly. En Uruguay, el modelo de Decroly centrado en las ciencias naturales y experimentales como eje de los programas educativos, se ve reflejado en el *Plan Estable* (1930) creado por el maestro Clemente Estable y que da paso a las llamadas escuelas experimentales.

Otro aspecto interesante en este programa es la formación de la maestra de clase jardinera a través de un *Curso de especialización* de dos años posteriores a la titulación de

maestra de grado en educación primaria. Aspecto en el que Compte y Riqué ya había sentado bases no solo en los programas y perfil de la maestra de jardín de infantes, sino en su proyección de una “Facultad Pedagógica”. El *Curso de especialización* comienza diciendo, “Debe darse prioridad al valor Maestra. Creemos que en él debe ponerse especial énfasis. Sin este valor vivo se comprometería seriamente la acción de las Clases Jardineras.” (1950, p.5)

El estado uruguayo muestra en este período a través de sus planes y políticas educativas una maduración de las ideas que Enriqueta Compte y Riqué forjó a través de su Jardín de Infantes y de su práctica en la formación de maestras y maestros, además de una fuerte influencia de los diferentes movimientos escolanovistas. El programa trasluce la seriedad, estudio, profesionalismo y respeto por la educación inicial que se presenta como un importante legado en la construcción de un pensamiento pedagógico nacional.

En la actualidad, el Nivel Inicial dentro del sistema público CEIP sigue configurándose en Jardines de Infantes (niveles de 3, 4 y 5 años de edad), y también como parte de las escuelas primarias. A las originales Clases Jardineras (nivel 5 años) que se incorporaron hacia mitad de siglo XX a las escuelas primarias, hace aproximadamente veinticinco años se suman clases de nivel 4 años, y hacia estos últimos cinco años en algunas escuelas, grupos de nivel 3 años. Este último movimiento como consecuencia de políticas de universalización y obligatoriedad del nivel inicial en la educación.

El actual PEIP Año 2008 del CEIP que rige a nivel nacional, integra por primera vez en una misma malla curricular los niveles de educación inicial (3 a 5 años) y primaria (1º a 6º año escolar), destacando la continuidad, secuenciación y profundización de los contenidos a través del ciclo escolar. Este programa, con una impronta disciplinar construido desde la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento, y una fuerte orientación desde un pensamiento y didáctica crítica, no excluye la atención a la especificidad del nivel

inicial. Dice al respecto: “Esto implica crear situaciones educativas que permitan vivenciar emocionalmente el espacio, los objetos y su relación con el “otro”.” (PEIP, 2008, p.14)

El documento plantea atender la didáctica específica del nivel inicial contemplando:

- Una construcción metodológica que integre los contenidos área-área (...);
- Un ambiente de aula donde se propicien los vínculos afectivos (...);
- El juego como metodología didáctica privilegiada (...);
- El uso de los tiempos pedagógicos (...);
- El trabajo con la comunidad, especialmente con las familias (...) (2008, p.4)

Hacia esta última década aparece desde el ámbito gubernamental en la órbita de la Presidencia de la República y de los diferentes organismos que se ocupan de la primera infancia, un *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años*. (2017) (en adelante MC) Este documento que separa en dos ciclos la primera infancia (0 a 3 y 3 a 6 años), hace énfasis en el desarrollo sin desatender el derecho del acceso al conocimiento. Desde una mirada docente, se vuelve complejo entender la complementariedad de ambos documentos PEIP y MC, pues claramente el primero está planteado desde la enseñanza del conocimiento académico, mientras que el segundo lo hace desde el aprendizaje y el desarrollo en el niño.

De todas formas, el MC atiende un espectro de atención infantil que está fuera de la órbita del CEIP y que carecía de lineamientos claros y únicos para todo el país asegurando derechos a los niños, sobre todo en el primer tramo de la primera infancia (0 a 3 años) que no estaba completamente cubierto. A su vez establece ciertos deberes y orientaciones para quienes están a cargo de la tarea de atención y educación de los niños, pues gran parte estos trabajadores fuera de la órbita del CEIP no son maestras/os tituladas.

El ambiente, el juego, el lugar del conocimiento y el rol de la maestra, son aspectos que se presentan recurrentemente en el Nivel Inicial desde sus orígenes con el primer

Jardín de Infantes y siguen siendo importantes en su caracterización e identidad institucionales.

4.2 El espacio escolar

Para enmarcar el espacio escolar desde el hoy de la escuela pública uruguaya, nos apoyamos en la idea de pensar el espacio escolar como un espacio público, común y democrático, desde ciertas ideas que provienen de los pedagogos John Dewey, Jesualdo Sosa y Henry Giroux.

En la revisión histórica hecha sobre el nivel inicial, vemos como el concepto de “ambiente” está presente en la educación inicial, por lo que comenzaremos revisándolo a partir de la teoría de John Dewey.

En su texto *Democracia y educación* (1998) al definir el concepto de ambiente, Dewey hace un recorrido desde el significado de medio ambiente como “...aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo” (p.22), pasando por el medio ambiente social, el medio social como educativo, hasta arribar a la escuela como medio ambiente especial.

Dewey concibe a la escuela como un ambiente regulado con el fin de influir sobre los individuos de una sociedad. De esta manera, establece para la escuela las misiones de:

...ofrecer un ambiente simplificado (...) Después establece un orden progresivo”, “...eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente” y “...contrarrestar diversos elementos del medio ambiente social tratando de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido...” (p.29)

En su concepción la escuela debe “estabilizar e integrar” las influencias que un individuo trae de los diferentes ambientes que frecuenta como ser el de la familia, la calle y el trabajo.

Desde la mirada local que venimos proponiendo para enmarcar las prácticas artísticas en la escuela, encontramos en un contexto de pedagogías activas, experimentales y de pensamiento marxista al maestro Jesualdo Sosa, que propone la escuela como un ambiente posibilitador de la expresión creadora en los niños. Jesualdo es sin duda en Uruguay un precursor sobre el lugar de lo expresivo en la escuela. Su experiencia en la escuela rural *Cantera del Riachuelo* (1927 – 1935) en el Departamento de Colonia en una realidad de familias obreras pobres, dejó huella en la historia de nuestra escuela y en la formación de maestras y maestros uruguayos. Sobre lo expresivo dice Jesualdo: “Pero en nuestra escuela prevaleció, además, una dirección de orden pedagógico: la relacionada con la expresión infantil, que determinó, desde la infancia, nuestra orientación vocacional y la que tratamos que dominara en nuestra labor didáctica.” (Sosa en Angione, et al., 1987, p.20)

En Jesualdo la expresión es para el hombre un instrumento para un eficiente desempeño social. En este sentido la mirada del maestro al concebir la escuela como un ambiente posibilitador de expresión creadora, puede interpretarse en esta idea de ambiente, que no es la de controlar quitando interferencias externas, sino que por el contrario es habilitar la expresión personal en cada niño, o sea su ser más íntimo y personal con el fin de encontrar su capacidad creativa como individuo en función de su vida social.

Pensar en el espacio escolar hoy trasciende la idea de ambiente controlado por el docente quien discrimina lo perjudicial de lo enriquecedor como Dewey proponía, y también trasciende la ingenuidad de lograr que cada niño encuentre en la escuela su propio lenguaje expresivo como lo afirmaba Jesualdo.

Desde una mirada contemporánea y crítica, Henry Giroux plantea el espacio escolar como un ámbito de construcción ciudadana y valoración de la diversidad cultural, pues debe dar lugar a las diferencias culturas, valores e ideologías, tantas como individuos conformen la sociedad. En un contexto escolar de diversidad cultural e ideológica, “lo perjudicial” para un niño se vuelve confuso y tema de debate, la escuela debe problematizar estas

diferencias en función de procurar una ciudadanía para una democracia crítica. Una de las orientaciones que Henry Giroux propone en su ensayo, es,

...defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (1997, p.172)

Dice Giroux: "...las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social." (1997, p.177) Esto implica que los docentes así como las escuelas no son neutros. La escuela es un lugar no solo de trasmisión de conocimiento, también lo es de valores culturales, políticos e ideológicos que la sociedad necesita transmitir a sus ciudadanos para el funcionamiento del orden establecido. Esto supone la necesidad de debatir sobre estos aspectos evitando validarlos como única alternativa en la sociedad.

Para concluir, el pensar el espacio escolar en nuestros días como *ambiente*, supone desagregar las diferentes dimensiones que conlleva este concepto y su vínculo con las formas de enseñanza y políticas educativas a las que responde la escuela en cada momento histórico de su existencia.

4.3 El juego

Resulta apropiado comenzar con el viejo dilema sobre el lugar del juego y el lugar del conocimiento en el Jardín de Infantes, y por el cual hace más de un siglo Enriqueta Compte y Riqué declaraba:

Dos opiniones contrarias le hicieron oposición al nacer: una, de las clases ignorantes; otra, de las clases cultas. La primera sostenía que los niños perdían el tiempo jugando siempre; la segunda, que serían víctimas de tempranas afecciones

nerviosas, que el prematuro trabajo intelectual nos daría una generación de neurasténicos. (En Demarchi, 2010, p.25)

Es interesante como esta oposición que comprobamos que existe desde el siglo pasado aún suele escucharse en voces, discursos y opiniones sobre este problema que nos interroga, ¿cuál es el lugar del juego en la educación? ¿Cuál es el lugar de la enseñanza en el nivel inicial? ¿Cuál es la justa medida de uno y otro? ¿Qué relación puede establecerse entre ambos, juego y enseñanza?

Por sobre todo, el juego aparece en los documentos que rigen la educación inicial en nuestro país tanto en el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008) como en el *Marco Curricular sobre la Primera Infancia* (2017). El primero propone al juego como metodología didáctica por excelencia en este nivel, y en el segundo el juego se plantea como actividad espontánea en los niños a la que acceden por derecho acercándolos al aprendizaje. También se detiene en la relación del juego con la expresión y creación uniéndolos en propuestas de “talleres de juego, expresión y creación” considerándolos en estrecha relación.

Con el propósito de justificar la presencia del juego en el aula de nivel inicial y de sus vínculos con el arte, haremos referencia a tres teorías que explican la función constitutiva del juego en el hombre desde su infancia. Dos de ellas provienen de una perspectiva psicológica. La primera de Lev Vygotsky que repasa en el papel del juego en los procesos creativos y en el juego como *zona de desarrollo próximo*, concepto y teoría central en el pensamiento de este autor; la segunda, la teoría de Henri Wallon en *la evolución psicológica del niño*, que aporta a este estudio la clasificación de juegos en función de los diferentes estadios por los que atraviesa la infancia. Por último, Johan Huizinga y su teoría del *Homo Ludens* desde una mirada antropológica enmarca al hombre en el juego encontrando distintas relaciones entre el juego y las artes.

Lev Vygotsky ha expuesto la importancia del juego libre y espontáneo del niño en relación con la creatividad y el arte en la infancia. La creatividad es para Vygotsky, la actividad humana que produce algo nuevo en base a construcciones mentales provenientes del exterior y de sentimientos provenientes del mundo interior del ser humano. Su teoría explica los procesos mentales que operan en el ser humano para que se produzca la actividad creadora. En la primera infancia la creatividad se expresa a través del juego libre y espontáneo y con respecto a esto declara:

Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en sus juegos. (...) No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. (2000, p.12)

Estos procesos creadores los conciben a partir de dos actividades, una vinculada a la memoria que llama actividad reproductora y la otra vinculada a la combinación de imágenes y experiencias que la memoria ha sido capaz de preservar, la nombra actividad combinadora o creadora. En su teoría sobre cómo se produce esta actividad creadora, encuentra cuatro leyes que dilucidan diferentes formas en que se combinan la realidad y la imaginación.

En la primera ley que describe, la imaginación se apoya en la variedad de experiencias que la actividad reproductora ayudó a construir y que la memoria resguarda. Esta sería la forma básica de combinación de dos elementos, formas tomadas de la realidad que al combinarlas construyen algo nuevo. En esta forma de combinación es clave la percepción del mundo exterior. En los niños dependerán sus posibilidades creativas en la medida en que acumule suficiente material que perciba en su medio, o sea de la calidad y cantidad de experiencias.

La segunda ley que Vygotsky encuentra en esta relación de imaginación y realidad, es la combinación entre productos de la fantasía y de la realidad. Esta forma argumenta los procesos cognitivos que se hacen en torno a la comprensión de realidades lejanas en tiempo y espacio que nos permiten imaginarnos situaciones o lugares a través de la experiencia de otro. Esta función es importante pues permite ampliar el horizonte del conocimiento que no depende directamente de las propias experiencias y comprender hechos históricos y realidades geográficas que no se hayan vivenciado.

La tercera ley expone el enlace emocional que existe en la relación imaginación y realidad. Para esto encuentra dos formas, una vinculada a la congruencia de imágenes asociadas a una emoción. Nuestro cerebro une imágenes que pueden no tener ninguna vinculación entre sí, solo que nos producen una misma emoción. La otra forma, a la inversa que la anterior, son las imágenes o elementos originados por la imaginación que son capaces de producir emociones.

En la última y cuarta ley que enuncia, las nuevas combinaciones productos de la imaginación del hombre que no existen en el mundo real vuelven materializadas a la realidad siendo capaces de modificarla. Es en esta función donde cierra el círculo, esto es visible en las creaciones que el hombre ha realizado a lo largo de la historia en las esferas de las ciencias, la tecnología y las artes. Las invenciones y creaciones de muchos hombres modifican la realidad transformando el mundo en forma permanente.

Por otra parte afirma que “Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana.” (2000, p.25). Las emociones están ligadas a deseos y necesidades, son parte de los procesos creativos, sin estas no hay creatividad. Las necesidades se fundan en la inadaptación, funcionan como motivación de la creación.

La capacidad creadora entonces, depende de la experiencia, los deseos y las necesidades personales, y de los “modelos de creación que influyen en el ser humano” (2000, p.36). Este último factor sobre los modelos de creación, abre la mirada hacia el

componente social que para Vygotsky es clave, argumentando el desarrollo de la persona en función del ambiente y de las posibilidades que un individuo tenga determinadas por las clases sociales, de clases privilegiadas provienen la mayor parte de los creadores científicos y artistas.

El componente social demarca para Vygotsky que las creaciones son un producto colectivo. Hay una colaboración anónima que tomamos del medio en el que actuamos, esto permite que sobre lo ya creado y existente se puedan construir nuevas invenciones. Así este autor explica los procesos creativos de la humanidad a través de un proceso histórico, “Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento.” (2000, p.37)

La concepción de este autor sobre que, el desarrollo de los procesos mentales se produce desde lo colectivo, cobra forma en su teoría de *la zona de desarrollo próximo*. Su hipótesis es que “los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje”. (1979, p.139) En ella, Vygotsky encuentra que el *nivel mental* de un niño que se evaluaba en función de lo que ya era capaz de resolver por sí solo, no era correcto, pues considera que la capacidad real está en lo que el niño es capaz de resolver con ayuda, acompañamiento del maestro, o colectivamente con otros niños. Define la *zona de desarrollo próximo* como:

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (1979, p.133)

Esto define dos niveles, un nivel real de desarrollo y una zona de desarrollo próximo. El primero determina los aprendizajes que ya ha incorporado debido a una maduración que ya se completó, el segundo muestra lo que está en proceso de maduración. En definitiva lo que afirma, es que teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo, los procesos de aprendizaje provocan los procesos evolutivos en el niño.

Durante el juego se crea una zona de desarrollo próximo, pues el niño siempre está accediendo a un nivel más avanzado de su edad y vida real. Por eso considera el juego como promotor de desarrollo.

Dentro de esta teoría también redefine el concepto de *imitación*, denominando de esta manera a la capacidad dentro del proceso de aprendizaje de imitar otras formas posibles de solución. El niño es capaz de imitar en la medida que ese aprendizaje está presente en su nivel evolutivo, si no lo está es porque corresponde a niveles más avanzados en edad por lo tanto no podría imitarlo. La imitación se basa en la vida social y la actividad colectiva, Vygotsky así concibe el aprendizaje humano, donde el niño en relación con los otros puede desarrollar sus capacidades accediendo “a la vida intelectual de quienes lo rodean”. (1979, p.136)

La relación entre *pensamiento y lenguaje*, es el otro componente central en su teoría. En una primera instancia el lenguaje es una herramienta o medio para comunicarse con los otros, luego que éste se internaliza y se vuelve lenguaje interno comienza la interacción con el pensamiento reflexivo. Este proceso en el lenguaje solo puede ser en el interactuar del niño con las personas de su entorno. Esta interacción y adquisición del lenguaje le permite conocer cada vez mejor su entorno, relacionarse con él y organizar su conducta. Con respecto a la relación del lenguaje con la actividad práctica, dice Vygotsky:

...el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. (1979, p.78)

Esta actividad práctica es relevante en la teoría de Vygotsky, pues marca la importancia de la función productiva a través del trabajo en el hombre, como rasgo propio de los humanos. Al dominio de esta conducta se llega partiendo de las interacciones entre el lenguaje, el entorno (personas) y el intelecto.

Una primera aclaración que Henri Wallon (1979) hace con respecto al juego, es diferenciarlo de cualquier actividad donde exista mediación educativa a través de la enseñanza de conocimiento disciplinar, o sea que el juego es juego cuando es espontáneo en el niño.

Encuentra cuatro etapas, juegos funcionales, juegos de ficción, juego de adquisición y juego de fabricación. Los juegos funcionales son los referidos a la exploración corporal, tanto motora como sonora, a través de movimientos corporales el niño busca posibilidades funcionales. En los juegos de ficción aparece la interpretación, donde la imaginación toma un papel importante en la transformación en el uso de los objetos y de roles ficcionando realidades. Los juegos de adquisición están referidos a los que el niño pone en juego su percepción y comprensión en el descubrimiento del entorno natural y social. Por último los juegos de fabricación, son aquellos en los que el niño construye, crea nuevos objetos combinándolos y transformándolos, y que son acoplados con los juegos de ficción y de adquisición.

A lo largo del desarrollo del niño, Wallon encuentra una serie de actividades que llenan la vida del niño y que están vinculadas a una evolución funcional muy amplia, diversa y progresiva durante el crecimiento. Halla funciones sensoriomotrices asociadas a “pruebas de habilidad, precisión y rapidez, pero también de clasificación intelectual” (Wallon, p.1979, 80); funciones vinculadas a lo verbal, “articulación, de memoria verbal, de enumeración” (1979, p.80); y funciones de sociabilidad, al establecer vínculos, acuerdos con otros. Estas funciones aparecen en los sucesivos juegos por los que el niño transita en la medida que crece.

Wallon encuentra que el juego en la infancia produce un bienestar dado por necesidades, incitaciones internas o externas en ese ejercicio de aptitudes. También marca la necesidad de un encuadre para el juego al decir que éste requiere de ciertas disposiciones para que suceda.

Hacia la primera mitad del siglo XX, el filósofo holandés Johan Huizinga (1957), plantea el concepto de *homo ludens*, desafiando las designaciones *homo sapiens* y *homo faber* que hasta el momento se manejaban. Esta idea del hombre que juega cobrará importancia para la teoría del arte.

Huizinga enumera características que definen al juego y que lo identifican de otras actividades humanas. En primer lugar resalta el carácter libre del juego, pues el jugador no está nunca bajo la presión de sentirse obligado a participar, si esto ocurriese desaparece lo lúdico, pues quien juega elige jugar entrando y saliendo de él libremente. En segundo lugar, el juego existe en una esfera de “como si” no perteneciendo al mundo de la vida cotidiana (se mueve entre lo serio y la broma) es desinteresado pues no busca satisfacer necesidades externas al juego, el placer que produce el juego es dentro de él y en sí mismo. El juego ocurre en un tiempo y espacio determinado, está “encerrado en sí mismo”. Cada juego plantea sus propios límites témporo-espaciales. En esta cualidad de la temporalidad del juego, Huizinga se explaya sobre la dimensión cultural que los juegos tienen al ser retenidos en el recuerdo y volver a reproducirse en otro tiempo y espacio transmitiéndose por generaciones. Otra característica es el orden. El juego exige y crea un orden pautado en su desarrollo. Explica el carácter estético del orden, supone una terminología proveniente de la estética que se define en el juego, como equilibrio, contraste, ritmo y armonía. La tensión también es una característica importante vinculada a la ética, la tensión se mueve entre la incertidumbre y el azar, que quien juega tiene presente. La tensión y el orden, dice Huizinga, se formalizan en las reglas, otra de las cualidades imprescindibles en el juego. Las reglas son propias de cada juego, las establece quien juega y son obligatorias, el no cumplimiento de éstas provoca la disolución del juego. Y por último, la cualidad de “ser otra cosa”, vinculada con la representación de otro o de una situación. El disfraz, la máscara son elementos que Huizinga encuentra al describir ritos y ceremonias en diferentes culturas. Estas características descritas, definen al juego entonces de la siguiente manera:

...el *juego* es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (1957, p.45)

En la teoría desarrollada en su obra *Homo Ludens* (1957), explica el valor cultural del juego asociándolo a los mitos, ritos, ceremonias en diversas culturas y a lo largo de la historia. Esta implicación cultural del juego que se explica cómo actividad del hombre también tiene su relación con las artes.

En su ensayo Huizinga encuentra en la música la mayor condición lúdica, en menor medida la poesía y la danza, e interesante es su negación de carácter lúdico en las artes plásticas. Son muchas las conexiones que encuentra entre música y juego, desde considerar que ambas actividades están por fuera de la esfera de la vida práctica, hasta la coincidencia de conceptos como ritmo y armonía. Con respecto a la danza, arte hermanada con la música para este autor, la conexión tan estrecha con el juego lo lleva a afirmar que no es que ésta tenga algo del juego sino que es juego en sí misma. Las formas más puras de danza son las que se observan en las culturas primitivas como danzas ceremoniales o festivas, danzas en ronda, y encuentra que en muchas de las danzas de su actualidad, el componente lúdico se va perdiendo. Acerca de la poesía dice, “en su función original como factor de la cultura primitiva, nace en el juego y como juego.” (1957, p.163) Describe las diferentes formas poéticas en distintas culturas desde tiempos arcaicos, marcando lo lúdico no solamente en la forma estructural de los versos, sino también en los motivos imaginativos que expresa y las imágenes que produce en quien la lee o la escucha. Por último sobre las artes plásticas que identifica con la artesanía, el oficio, la arquitectura, la escultura, la pintura, el diseño, las ubica dentro de la esfera de lo práctico, pues “decanta su impulso estético en un trabajo aplicado y lento”. (1957, p.219) El único elemento lúdico que

encuentra en las artes plásticas, es el que aparece como impulso gráfico proveniente de lo que llama “una necesidad casi instintiva, espontánea,” en situaciones de despreocupación y como impulsos subconscientes y que los asemeja a un nivel lúdico muy básico comparándolo con el de un niño, no en niveles de juego social organizado.

El recorrido teórico a través de estos autores nos permite enmarcar el tipo de juego que nos compete, es decir el que se produce en el espacio del aula de Nivel Inicial y su vínculo con el arte. El “juego libre y espontáneo” que Huizinga analiza y describe sin duda es el que se propuso abordar esta tesis. Las etapas que Henri Wallon establece nos ayudan a identificar el tipo de juego en las niñas y niños a los 5 años, los juegos de ficción, adquisición y de fabricación son parte de las prácticas lúdicas que se observan en el aula. La teoría de Vygotsky nos permite comprender la importancia del juego en los procesos de desarrollo mental como los procesos creativos que se producen desde lo colectivo y en la interacción con el otro. Estas justificaciones nos llevan a considerar que los espacios de juego en la escuela se presentan como ámbitos por excelencia en la formación cognitiva, social y estética del individuo.

4.4 El rol docente

El dilema anteriormente mencionado sobre el lugar del juego y el lugar de la enseñanza, nos abre el camino para analizar el rol del docente en este encuadre. Para esto consideramos importante definir esta figura desde su lugar en la *experiencia educativa* de John Dewey, la concepción de *docente como intelectual transformador* de Henry Giroux, y la figura del *docente mediador* desde la Propuesta Triangular Brasileña.

En *Experiencia y educación* (2010), Dewey expone el problema sobre cómo debería ser la relación entre la experiencia real y la enseñanza, veremos cuál es el rol docente en esta relación.

En la revisión que hace del modelo tradicional de escuela, se pregunta cuál será el lugar de la enseñanza gradual y progresiva de las disciplinas en un modelo nuevo de escuela basado en la experiencia personal. A su vez alerta sobre el valor de las prácticas basadas en la experiencia derribando la creencia de que llevan a un vaciamiento de contenido y la desaparición de la enseñanza. El desafío está en cómo organizar la experiencia personal en relación con la enseñanza y pensar cuidadosamente en una teoría de la experiencia.

Al proponer una teoría de la experiencia, Dewey aclara en primera instancia que no todas las experiencias son educativas sino que algunas veces estas pueden presentarse como antieducativas, por ejemplo cuando una experiencia interrumpe el desarrollo de experiencias ulteriores. También puede suceder que una experiencia agradable que produzca placer, provoque el querer no trascender y mantenerse en ese sitio. Para que una experiencia sea educativa debe dar paso a una siguiente y encontrar conexiones con otras, así como si una sucesión de experiencias unitarias y desconectadas se vuelven antieducativas. La escuela debe atender la existencia de conexiones entre las experiencias, de tal manera que toda experiencia permanezca pasando a formar parte de experiencias posteriores.

En su teoría de la experiencia, Dewey propone “la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados”. (2010, p.76)

Para distinguir las experiencias educativas de las que no lo son, formula el principio de continuidad experiencial, que hace referencia al problema anteriormente mencionado, esto significa que toda experiencia recoge de las anteriores experiencias y aportará a las siguientes. Estas experiencias no ocurren solo internamente, sino que la condición de vida social y el entorno, el ambiente, son claves en la continuidad experiencial. El ambiente son las condiciones externas que interactúan para que se suceda una experiencia. Dice sobre el papel del educador con respecto al ambiente: “deben saber cómo utilizar los ambientes

físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas.”(2010, p.83)

Un segundo principio, el de interacción, es necesario para que una experiencia sea educativa. La interacción es la combinación de las condiciones objetivas, externas en las que el niño crece, y las condiciones internas propia de su ser que opera conjuntamente determinando una situación.

Los principios de continuidad y de interacción son inseparables, ambos se dan juntos y están presentes en la experiencia dándole valor y singularidad. El papel del educador es regular las condiciones objetivas de tal manera que la continuidad y la interacción provoquen experiencias significativas en el individuo.

Henry Giroux expone en su libro *Los profesores como intelectuales* (1997), el problema de la pérdida de autonomía y profesionalidad en el rol de los docentes a través de las políticas educativas que los estados establecen. Uno de sus argumentos es la conversión de la figura del docente a un estatus de técnico que debe llevar a cabo formas de enseñanza y decisiones tomadas por otros agentes de la educación, y que por lo general están muy distanciadas de la realidad del aula. Para revertir esta situación de docente ejecutor y aplicador, los docentes se deben un debate que les permita encontrar un marco teórico para la defensa de su autonomía asumiendo el papel de intelectuales capaces de tomar decisiones pertinentes a sus realidades escolares. Dos líneas de desarrollo propone en su ensayo, en primer lugar “la proletarización del trabajo del profesor” (1997, p.172), obligados dentro del sistema educativo a cumplir las direcciones educativas impuestas. La segunda, analizada previamente desde el espacio escolar, es sobre la defensa de las escuelas como espacios activos en la construcción de una democracia y ciudadanía crítica.

La tendencia a la proletarización del profesorado, para Giroux se encuentra al observar los lineamientos tecnocráticos, como la estandarización de los contenidos de enseñanza y de las evaluaciones en las metodologías estrictas en la enseñanza de las

asignaturas, entre otros. Hay una intención instrumental y pragmática de la tarea del docente alejándolo de prácticas de reflexión crítica sobre los problemas y las prácticas del aula. Giroux le llama a estas formas “pedagogías de gestión”, pues en la formación de docentes se les enseña a cómo gestionar los curriculums establecidos en determinados tiempos con determinados recursos materiales como libros, con el fin de lograr la mayor cantidad de egresados de una institución en el menor tiempo y recursos posibles.

En definitiva, bajo la pseudo concepción de que se impone igualdad entre los estudiantes en la medida que se ofrece a todos los mismos recursos y tiempos, no se hace otra cosa que acentuar las desigualdades, dejando fuera la diversidad de experiencias, historias particulares, conocimientos, inteligencias, lenguaje y formas culturales representativas de cada individuo.

La segunda línea se vincula a la necesidad de considerar a los docentes como “intelectuales transformativos”. El término intelectual sitúa a los docentes en un ámbito teórico, donde condiciones ideológicas y prácticas los distancia de lo puramente técnico, además que permite visualizar la ideología detrás de sus prácticas y la forma en que se legitiman intereses políticos, sociales y económicos.

El lugar de intelectual pone al docente en el sitio del pensamiento, pudiendo combinar pensamiento y práctica, volviéndose sujeto reflexivo de la enseñanza. Esto supone además un rol de responsabilidades en los docentes vinculadas a la enunciación de los objetivos y formas de enseñanza y condiciones escolares en las que se da la educación, alejándolos de las prácticas tecnocráticas que señalaban las formas de hacer volviendo a los profesores como meros ejecutores. La figura de intelectual, sitúa además a los docentes en un ámbito de profesional académico que es necesario revisar teniendo en cuenta las tradiciones que se han construido en torno a la figura del docente, sobre todo con respecto a las funciones sociales que habitualmente desempeña.

Para Giroux, los profesores que pretenden formar ciudadanos activos y críticos, en primer lugar deberán volverse ellos mismos intelectuales transformativos, activos y críticos.

La acción transformativa supone volver lo pedagógico, político. En este sentido el profesor debe promover en sus estudiantes la capacidad de visualizar las relaciones de poder que están implicadas en los sistemas educativos, en los conocimientos y en los valores que estos transmiten. De esta manera ayuda en la construcción de una ciudadanía que pueda visualizar las injusticias sociales, económicas, étnicas e históricas. También volver lo político, pedagógico, lo que supone tomar formas pedagógicas con componentes liberadores y críticos, que alientan a los estudiantes a acordar y opinar sobre sus propios recorridos educativos. Esto supone un docente intelectual transformativo que contemple a sus estudiantes como grupos con singularidades, intereses, necesidades y problemáticas puntuales. El papel de un intelectual transformativo es entonces para Giroux, un docente que se arriesgue a luchar contra las injusticias sociales y actúe desde la reflexión para posibilitar cambios, a su vez que educa a sus estudiantes como ciudadanos en la lucha “...con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico.” (1997, p.178)

En torno al rol docente desde el área de conocimiento artístico dentro de la misma línea crítica que Giroux, nos detendremos en la figura del *mediador* de la Propuesta Triangular Brasileña impulsada por Ana Mae Barbosa (2009). Esta propuesta que surge de un espacio museístico, el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Pablo, se traslada a espacios escolares donde se adapta a través de secuencias temporales que permiten realizar procesos más extensos y donde la figura del mediador se traslada al docente.

En la triangulación de esta propuesta basada en los ejes lectura de la obra, contextualización y producción, el papel del mediador conforma una figura central en los procesos de una lectura contextualizada o interpretación de la obra por parte del público en

el espacio del museo, y es llevado a un espacio escolar de la mano del docente. Rejane Galvao Coutinho (2009) al explicar las estrategias de mediación de la Propuesta Triangular dice:

La mediación puede potenciar ese proceso de interpretación, sea en el momento de la ampliación, cuando el mediador alimenta al lector con nuevas informaciones, sea en la articulación de esas informaciones, cuando el mediador instiga al lector con preguntas que provocan relaciones. (p.176)

La “lectura contextualizada” de la obra refiere a procesos de decodificación y codificación en base a ideas que provienen de la alfabetización visual, salvo que en el caso de la Propuesta Triangular incorpora aspectos de la comprensión de la realidad social trascendiendo los formalismos propios de una mirada filolingüística y formalista. La concepción de lectura proviene de Paulo Freire quien plantea la lectura y escritura como prácticas sociales para el conocimiento y comprensión del mundo.

A través de estas tres teorías destacamos en primer lugar el rol del docente como enseñante. Esto lo vemos en Dewey al proponer un docente responsable de propiciar experiencias desde la organización de contenidos y su enseñanza; en Giroux con la defensa de la autonomía intelectual y creativa en la toma de decisiones de enseñanza en los docentes; y en la singularidad de la Propuesta Triangular de brindar experiencias de apreciación del arte a través de una mediación del docente que propicie la reflexión, conceptualización, ampliación e interpretación de las obras y sus contextos.

4.5 Las Artes Visuales y su enseñanza

Para el abordaje de la enseñanza de las artes visuales en función de esta investigación se tomarán dos ejes, el primero sobre la experiencia estética y la simbolización en el arte a través de los autores John Dewey, José Jiménez, Ernst Cassirer y Hans-Georg Gadamer; y el segundo sobre el panorama del arte contemporáneo según Arthur C. Danto y

Néstor García Canclini. Ambos ejes buscan enmarcar el encuentro entre éstos y la enseñanza de las Artes visuales en Nivel Inicial.

Experiencia estética y simbolización

Al desarrollar el concepto de experiencia estética en *El arte como experiencia* (2008), John Dewey analiza el estatus que la obra de arte asume en su actualidad y el sentido de una teoría del arte. Centra la problematización en la dificultad de reconstruir la experiencia del artista en su proceso de creación de la obra luego de asumir la categoría de “obra de arte” volviéndose completa en sí misma, consagrada y externa a su creador.

Una primera reflexión sería poder visualizar y detenerse en las “fuentes del arte en la experiencia humana”, en las experiencias cotidianas que despiertan una atención especial, un interés y placer en ver, escuchar, percibir de otra forma ese acontecimiento diferenciándose de otros. Los ejemplos son simples, como el hombre que observa el crepitar del fuego o la mujer que arregla sus plantas.

Su proposición es que el arte se encuentra en acontecimientos de la vida ordinaria y que por lo general no son vinculados con el arte como los cómics o simples relatos periodísticos. La separación entre el arte canonizado, o sea las obras de arte y las masas con sus experiencias cotidianas, es producto de lo que los entendidos en arte producen en torno a las obras. En esta división adjudica como causa clave la manipulación de las obras en el mercado en un contexto capitalista, de tal forma que pasan a ser un objetopreciado por su valor económico perdiendo el valor estético y el valor experiencial que les dio origen. Esto provoca que en la sociedad haya quienes acceden a este arte y otros que no, al modificar la concepción del valor de una obra. Dewey propone una teoría del arte que ayude a comprender el recorrido que las obras tuvieron para llegar al lugar de consagración de tal manera que pueda descubrirse en ellas la “experiencia común”.

Un concepto de las bellas artes que arranca de su conexión con las cualidades descubiertas en la experiencia ordinaria, podrá indicar los factores y las fuerzas que favorecen la transformación de las actividades humanas comunes en asuntos de valor artístico, y señalar aquellas condiciones que detienen esta transformación. (Dewey, 2008, p.13)

La experiencia, concepto clave en la teoría de Dewey se identifica como “intervalos rítmicamente gozados” (2008, p.19), que surgen de un continuo movimiento entre perturbaciones que rompen el equilibrio en la criatura viviente, para pasar a la armonía en que logra acomodarse en el ambiente, generando un ritmo permanente de pérdida y búsqueda de equilibrio. La experiencia es movimiento, intercambio con el mundo, es percepción y también actividad, la relación con el ambiente hace que la experiencia no sea un proceso encerrado en el sujeto, sino todo lo contrario es de intercambio con éste.

La experiencia estética es producto de esta alternancia, de acción e inacción, de perturbación y estabilidad, si esta última no ocurriese y el cambio fuese permanente no habría instancias de resolución o conclusión. En la experiencia este cambio es acumulativo, hay desarrollo enriqueciendo la vida, nunca se vuelve al estado anterior. Dice Dewey:

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. Aún en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética. (2008, p.21)

La experiencia ocurre permanentemente debido a la indisoluble interacción del hombre con el medio. Sin embargo, dentro de lo que sería esta experiencia continua vinculada a las acciones cotidianas, se identifican ciertas experiencias que se presentan como un todo, separado del resto. Esta experiencia diferenciada, o singular, se logra identificar porque produce la sensación de completud, de todo, que puede estar vinculada a la resolución de un problema o la conclusión de una tarea.

Por otra parte, José Jiménez problematiza la experiencia estética desde una dimensión cultural. Dice: “Existe en nuestra tradición cultural, una esfera institucionalmente privilegiada como ámbito de la experiencia estética: el arte.” (1992, p.61) Así comienza reflexionando sobre la dimensión estética y el arte en las culturas en su obra *Imágenes del hombre*.

A partir de esta premisa se interna en la presencia de experiencias estéticas en diversas culturas, como las danzas en Samoa y de la talla en marfil de los esquimales, indicando como estas prácticas son institucionalizadas en sus culturas con un sentido definido. La danza se presenta como herramienta de educación y socialización de los niños, mientras que el proceso del tallado en marfil tiene valor de ritual primando el proceso de producción sobre el producto. Explica, que no puede universalizarse la concepción de arte que la cultura occidental ha construido desde sus raíces en la antigüedad griega para explicar experiencias estéticas provenientes de situaciones antropológicamente diversas.

Jiménez hace énfasis en que la aparición de una experiencia estética es a nivel de la percepción en los procesos de producción y en los de recepción, o sea que la experiencia comienza a nivel de los sentidos. Concibe la percepción como un fenómeno complejo, “un principio de articulación de la experiencia por parte de la mente en su confrontación con el mundo sensible.” (1992, p.125). Niega la existencia de una percepción estética y afirma la existencia de percepción con “intencionalidad estética” por estar orientada y determinada cultural e históricamente, o sea que la percepción se dirige hacia imágenes o signos que cumplen un fin simbólico y representativo. El arte dice Jiménez, ha servido y sirve como agente de formación y educación de los sentidos, pues a través de la trama simbólica que se despliega permite visualizar lo humano, lo social, abriendo canales de problematización y de trasmisión de valores culturales.

Veamos entonces que significa la trama o red simbólica en la que el arte toma forma provocando experiencias estéticas en los individuos de una cultura.

Ernst Cassirer argumenta en su *Antropología Filosófica* (1992), que la nominación de “hombre como animal racional”, deja fuera aspectos del lenguaje, la religión, los mitos, el arte, ámbitos en la vida del hombre, vinculados con las emociones y creencias que poca cabida tienen en un mundo racional. Una adecuada nominación para el hombre debe considerar la diversidad y riqueza cultural que el hombre ha construido a través de su capacidad simbólica, es por esto que desde la mirada de una filosofía de la cultura el “hombre es un animal simbólico”. Cassirer agrega a la teoría de Uexküll sobre la especie animal, que el hombre, además de compartir con el resto de los animales los sistemas receptor y el efector para vincularse con su ambiente, ha desarrollado un tercer sistema que lo diferencia, el simbólico.

El pensamiento simbólico y la conducta simbólica, son lo que caracteriza al hombre y a la cultura desde que su realidad deja de ser sólo física y se vuelve a lo largo de la historia una red simbólica cada vez más compleja y consolidada. El hombre accede a ese mundo físico a través de la trama o universo simbólico que él mismo ha tejido en renovación constante y que se revela en el lenguaje, el arte, la religión y la ciencia. Cuando el niño accede a la capacidad de simbolizar, o sea de comprender que las cosas poseen un nombre y pueden representarse a través de un lenguaje cualquiera sea este (no necesariamente la palabra), se abren en él las puertas al mundo humano o sea las del mundo de la cultura.

Siguiendo la línea antropológica sobre la función simbólica en la experiencia humana, Hans -Georg Gadamer en su obra *La actualidad de lo bello* (2012), considera que la justificación del arte debe buscarse en el reconocimiento de bases antropológicas que se manifiestan a través de los conceptos culturales *juego*, *símbolo* y *fiesta*. Dice Gadamer: “...la vuelta al concepto de *juego*; la elaboración del concepto de *símbolo*, esto es, de la posibilidad de reconocernos en nosotros mismos; y finalmente, la *fiesta* como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos.” (2012, p.45)

Con respecto al *juego* establece la idea del “elemento lúdico del arte” y define al juego como autorrepresentación de la persona que juega, como un automovimiento sin una meta predispuesta, pero si guiado por la razón. Esto implica que el juego humano a diferencia del juego animal, permite la organización, orden y la búsqueda de fines propios de cada juego. El juego tiene un sentido comunicativo, el “jugar-con” al que se refiere, supone un jugador y un espectador involucrados en el juego, al que juega y al que mira. En el arte, el juego está en las experiencias artísticas tanto del artista como del espectador, ambos son jugadores, quien crea y quien recibe. Dice Gadamer: “Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar.” (2012, p.73).

Para este autor, el carácter simbólico del arte está vinculado al concepto de juego y de la autorrepresentación que el que juega experimenta al representarse. Al igual que el juego, el *símbolo* es una necesidad en el hombre, la capacidad de simbolizar lo constituye como sujeto pensante y le permite esta autorrepresentación. Explica la experiencia estética como *símbolo*, considerándola como una autorrepresentación de quien juega o de quien entra en el juego del arte. La representación que es la obra de arte no alude a otra realidad ajena a ella misma. Al decir de este autor:

En la representación que es una obra de arte, no se trata de que la obra de arte represente algo que ella no es; la obra de arte no es, en ningún sentido, una alegoría, es decir, no dice algo para que así se piense en otra cosa, sino que sólo y precisamente en ella misma puede encontrarse lo que ella tenga que decir. (2012, p.96)

La *fiesta* dice Gadamer, “es lo que nos une a todos”, esto implica el carácter colectivo y de comunión además del comunicativo que se hizo presente en el *juego*. El arte como fiesta, la experiencia estética como fiesta, significa un momento de celebración entre los individuos que participan de ella. Este carácter festivo del arte sobrepasa las estructuras que culturalmente se han establecido en torno a él, las estructuras que forman parte del

mundo del arte. Se refiere a la esencia de la experiencia estética que va más allá de las formas que el arte pueda adoptar a través del tiempo y las diferentes culturas.

Me parece que lo característico de la celebración es que no lo es sino para el que participa en ella. Y me parece que esto es una presencia especial, que debe realizarse totalmente a sabiendas. Recordar esto entranña que, así, se interpela críticamente a nuestra vida cultural, con sus lugares para el disfrute del arte y sus episodios en forma de experiencia cultural que nos liberan de la presión de la existencia cotidiana. (2012, p.118)

Podríamos decir que desde la teoría de Dewey, la experiencia estética puede desencadenarse en un individuo a partir de un estímulo del ambiente en su vida cotidiana. Pero esta experiencia, agrega la teoría de Jiménez, cambia su sentido simbólico según la cultura, que condiciona al individuo que forma parte de ella. La preocupación en Dewey es desentrañar los procesos creativos y experienciales de las obras de arte haciendo énfasis en la interferencia que los teóricos y mercado del arte provocan en la experiencia estética que dio origen a la obra. Por otra parte Gadamer, propone que al considerar la experiencia estética como fiesta o celebración, trasciende los modos culturales en los diferentes contextos temporales y espaciales. En su teoría, nos ayuda a comprender el valor del arte y la experiencia estética como símbolo, la forma en que Cassirer nos explica lo simbólico como aspecto constitutivo del hombre e identitario de su especie.

Estos autores nos indican que el arte, tanto en sus procesos de recepción como en los de producción, provoca experiencias estéticas que desencadenan procesos de simbolización en un individuo, y de cómo la naturaleza de estos procesos transmite y enseña valores culturales.

Arte contemporáneo

Para aproximarnos hacia la comprensión del Arte contemporáneo, comenzaremos con el análisis que Arthur Danto hace en *Después del fin del arte* (2012) sobre los conceptos *moderno, posmoderno y contemporáneo*.

Danto, referencia y conviene con Hans Belting sobre el cambio de los relatos en el arte identificando el concepto de arte desde el Quattrocento hasta la década del 60 del siglo XX, lo que denominan como posthistoria del arte. El metarrelato del modernismo para Danto muere con la aparición de la obra *Brillo Boxes* de Andy Warhol (1964). Hace una reflexión sobre el planteo que Clement Greenberg hace sobre el comienzo del *modernismo* en la pintura, a partir del momento en que algunos pintores cambian su preocupación estética por representar la realidad miméticamente, a una preocupación formal en “que el arte se vuelve su propio tema”. (Danto, 2012, p.29) Es decir, el relato de la imitación y la mimesis que se instaló en el Renacimiento, hasta que cae con Manet para Greenberg y con Gauguin y Van Gogh para Danto. Temporalmente, el *modernismo* podría enmarcarse desde 1880 con las exploraciones de Manet y Cezánne, hasta 1960 con el Nuevo realismo, el Pop y el Arte conceptual.

Lo *moderno* de alguna manera marca una diferencia entre lo de antes y lo de ahora, pero lo *moderno* en arte, para Danto, pasó a ser más que un período temporal dentro de la historia del arte, pasó a ser un estilo en que pueden identificarse las diferencias entre lo *premoderno* y lo *posmoderno*. “El perfil del estilo moderno se reveló cuando el arte contemporáneo mostró un perfil absolutamente diferente.” (2012, p.33) El relato del modernismo es la abstracción, y tiene su mayor exponente en el expresionismo abstracto. Recién entre las décadas del sesenta y ochenta se logra visualizar que el arte que se producía, ya no tenía las características de *arte moderno* y se diferenció con el término *posmoderno*. Por lo tanto, encuentra que a partir de los sesenta y setenta el arte tiene un corrimiento hacia lo filosófico, asentándose la filosofía del arte desde el momento en que el

Arte conceptual demuestra que cualquier cosa puede ser una obra de arte prescindiendo de lo visual, y exigiendo una experiencia que está apoyada en el pensamiento más que en lo sensible. Con respecto a esto dice:

Entonces los artistas se libraron de la carga de la historia y fueron libres para hacer arte en cualquier sentido que desearan, con cualquier propósito que desearan, o sin ninguno. Ésta es la marca del arte contemporáneo y, en contraste con el modernismo, no hay nada parecido a un estilo contemporáneo.” (2012, p.37)

Entonces, *lo contemporáneo*... “no designa un período sino lo que pasa después de terminado un relato legitimador del arte y menos aún un estilo artístico que un modo de utilizar estilos.” (2012, p.32) Mientras que la pregunta modernista era “¿Qué es esto que tengo y qué ninguna otra clase de arte tiene?” (2012, p.36), aludiendo al código formal y específico que hacen que las artes sean plásticas y visuales y no otra cosa, la pregunta posmodernista pasó a ser “¿Por qué soy yo una obra de arte?” (2012, p.36). *Lo moderno*, encarna lo nuevo; *lo posmoderno* cita al pasado en el arte en la búsqueda de liberarse de él (es relevante la pintura de gran tamaño); *lo contemporáneo*, se mueve entre el pluralismo donde todo es posible, cita al pasado pero haciendo el uso que desee no necesariamente para romper con él.

A partir de esta definición sobre la condición del arte contemporáneo en el devenir de la historia del arte a través de Arthur Danto, nos adentraremos en las ideas teóricas sobre la *postautonomía del arte y la sociedad sin relato* que Néstor García Canclini desarrolla en su obra homónima *La sociedad sin relato* (2012).

Este autor, explica la sobrevivencia del arte en las sociedades contemporáneas en las que su uso se ha vuelto social por excelencia a través diferentes campos como la moda, el diseño, la política entre otros. Dice al respecto: “...las artes dramatizan la agonía de las utopías emancipadoras, renuevan experiencias sensibles comunes en un mundo tan interconectado como dividido y el deseo de vivir esas experiencias en pactos no

catastróficos con la ficción.” (2012, p.10) Esta condición de “des-definición” (Rosemberg) en la contemporaneidad, problematiza la comprensión de las prácticas artísticas que ostentan múltiples hibridaciones e interconexiones entre artistas, economía, política y sociedad, aspectos que complejizan su entendimiento. Luego de haber logrado en el siglo XX un lugar de autonomía definiendo fronteras claras entre las artes, de lo que es y no es arte, el arte pierde este lugar y deviene en una postautonomía al modificarse estas fronteras. Dice sobre la calidad postautónoma del arte,

Con esta palabra me refiero al proceso de las últimas décadas en el cual aumentan los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en *objetos* a prácticas basadas en *contextos* hasta llegar a *insertar las obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes digitales y formas de participación social donde parece diluirse la diferencia estética.* (2012, p.17)

Algunas de las formas donde el arte pierde su autonomía se vislumbran en las prácticas que pasan a formar parte de la cotidianeidad en la vida social de las personas, como la moda, el diseño y la publicidad. Otra forma de pérdida de autonomía está vinculada al mercado del arte donde algunas obras entran en los circuitos de especulación económica mundial, o también en la manera en que los artistas tienen inserción social pasando a ser representantes o formar parte de reivindicaciones o denuncias sociales.

Cuando García Canclini habla de la “sociedad sin relato”, está expresando que en las sociedades contemporáneas ya no existe un relato único como en la modernidad que unificaba y organizaba la sociedad, y tampoco como en la posmodernidad en que el relato atacó los metarrelatos de la modernidad. En la actualidad existen dispersos múltiples relatos que muchas veces cobran fuerza, otras veces se debilitan y otras desaparecen. Las últimas grandes narrativas fueron, la homogeneidad del planeta en torno al capitalismo liderado por Estados Unidos luego de la caída del muro de Berlín, y la persistencia de fuerzas de choque luego de la caída de las Torres Gemelas. Mientras que los artistas en este contexto de

sociedad sin relato esboza que, “Apenas consiguen actuar, como les ocurre a los damnificados que intentan organizarse, en la inminencia de lo que puede suceder o en los restos poco explicables de lo que fue desvencijado por la globalización.” (2012, p.22)

Culminando con la teorización sobre la enseñanza del arte contemporáneo, diremos que ésta supone la reflexión conceptual a partir de prácticas de interpretación que las obras contemporáneas con sus características particulares proponen. Esta reflexión que desencadena la experiencia sensible, activa y participativa del espectador, habilita una apertura en la subjetividad generando formas singulares de comunicación estética y de comprensión del mundo.

La condición postautónoma del arte permite su encuentro en la vida social y cotidiana, formando parte y problematizando aspectos de la realidad social. Además, las hibridaciones y lenguajes contemporáneos que utilizan los artistas como el video arte, el net art., la performance, las instalaciones, no son ajenos a los niños, forman parte de su universo. Ellos son capaces de enfrentarse a los lenguajes contemporáneos que se apoyan en las nuevas tecnologías y la comunicación de masas con naturalidad pues son nativos en esto y los comprenden.

5. Marco Metodológico

Acerca de la metodología de esta investigación, en este capítulo se presenta y argumenta por un lado el enfoque metodológico y diseño de investigación, y por otro, los instrumentos y técnicas de análisis y recolección de datos para el trabajo de campo, procedimiento empleado en esta oportunidad.

5. 1. Enfoque metodológico

Se ha considerado para este trabajo de investigación, un enfoque metodológico de carácter cualitativo aunando aspectos de un enfoque etnográfico y de la Investigación Basada en Artes. Con el fin de argumentar las decisiones metodológicas tomadas, a continuación se revisan algunos aspectos de ambos y sus aportes para este caso.

La etnografía

Sobre la etnografía, la doctora Elsie Rockwell (2015) afirma que sería más apropiado definirla como enfoque que como método, es por esto que generalmente se la denomina como enfoque etnográfico o perspectiva etnográfica. Como práctica de investigación cualitativa es considerada adecuada para la investigación educativa y frecuentemente utilizada. A pesar de ser un enfoque que ha generado discusiones en torno a sus orígenes y definición como campo disciplinar es adoptada por diferentes disciplinas sociales. Hoy la etnografía es considerada como una práctica autónoma de otras disciplinas inclusive de la antropología donde se originó y forma parte. Más allá de que las prácticas etnográficas provengan de disciplinas diferentes como la antropología, la sociología o la pedagogía, Rockwell encuentra en ellas ciertos aspectos comunes que las unifican como procedentes de un mismo enfoque.

Mencionaremos en primer lugar, que una perspectiva etnográfica en la investigación documenta de forma descriptiva aspectos no-documentados de la realidad social. Por lo general, éstos están vinculados a minorías que quedan excluidas de los relatos construidos desde el poder, por ejemplo los vinculados a entornos cotidianos, familiares, ocultos, alternativos, tanto en el pasado como en el presente. El segundo aspecto es el carácter descriptivo de la investigación. El texto descriptivo ayuda a no perder las particularidades del objeto de estudio, y será la base de un análisis reflexivo que aporte elementos de conocimiento de la realidad estudiada. Otro componente del estudio etnográfico es que el etnógrafo se vuelve un sujeto social inmerso en la localidad estudiada. Esto implica formar parte de ella durante el tiempo necesario para poder recoger datos y realizar tareas de análisis y respuestas a las interrogantes planteadas. Un aspecto más de la investigación etnográfica es la interpretación de significados e integración del conocimiento local. Esto supone una mirada abierta a los conocimientos locales y formas de comprensión del mundo que el etnógrafo debe valorar e incorporar a su proceso de investigación. Como último aspecto, esta autora señala la construcción de conocimiento como resultado de una investigación etnográfica. El describir y poner en relación con marcos teóricos diferentes realidades sociales, aportan a la construcción del conocimiento en ciencias sociales.

De la siguiente manera, Rockwell delimita las investigaciones etnográficas y estos aspectos comunes a ellas:

...parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad o de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la

acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad. (2015, p.25)

Por otra parte, en el trabajo de campo de la investigación etnográfica se centran procesos que son claves. Referido a esto, Rosana Guber desarrolla el concepto de reflexividad como una conjunción de “Prácticas teóricas, de campo y de sentido común” (2005, p.86) propios de este enfoque. La reflexividad es entendida desde las dos partes que operan en un trabajo de campo, el sujeto que investiga y el sujeto que es objeto de investigación. Ambos interactúan desde sus diferentes intereses, motivaciones, formas de comportarse socialmente con los que llegan al encuentro. La reflexividad en el investigador se transforma a lo largo de todo el período del trabajo de campo, su marco de referencia cambia en la interacción con sus informantes. Es por esto que Guber señala, que en la etnografía el trabajo de campo no tiene como único propósito la recolección de datos, también se elabora conocimiento a través de procesos de reflexibilidad. Los principales instrumentos para recolección de datos en la etnografía son la observación participante y la entrevista no estructurada.

La Investigación Basada en Artes

La Investigación Basada en Artes es un enfoque dentro de un amplio panorama de tendencias metodológicas en investigación artística, donde encontramos investigaciones orientadas a procesos y temas artísticos específicamente, e investigaciones orientadas al campo de la educación artística. En este último grupo se ubica la Investigación Basada en Artes.

Diferentes autores señalan que tiene su origen en la necesidad de una metodología más apropiada para la investigación en arte, pues durante mucho tiempo las metodologías frecuentemente utilizadas en investigaciones del campo artístico provenían de las Ciencias Sociales de corte cualitativo y también cuantitativo que no permitían abarcar aspectos

propios del conocimiento artístico. Teóricos como Elliot Eisner, Tom Barone, Patrick Diamond y Carol Mullen desde diferentes ámbitos académicos de investigación y divulgación de la educación artística comienzan a dar forma a este enfoque desde la coincidencia en diferentes prácticas de investigación en arte. El alcance de la Investigación Basada en Artes ha llegado a todas las especialidades artísticas tanto como, teatro, música, danza, literatura, y presentando especificidades metodológicas acordes a cada una de éstas. Desde la concepción que Barone y Eisner, dos de los principales teóricos que le dieron forma a la Investigación Basada en Artes, Fernando Hernández la define,

...como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (2008)

Así mismo, Ricardo Marín Viadel (2005) puntualiza cuatro aspectos que se encuentran en las investigaciones artísticas en educación. La primera es la forma de presentación de los resultados con cualidades estéticas acordes con el contenido que se comunica. La segunda es la ampliación de formas multimediales, lenguajes posibles para la presentación de resultados tanto en textos como en imágenes, sonidos o performance. En tercer lugar, se atienden las cualidades sensoriales de los fenómenos estudiados; y en último lugar son impulsadas nuevas formas de indagación alternativas para problemas educativos. Por otro lado, señala tres ideas centrales sobre este enfoque metodológico, que las obras de arte son fuente de conocimiento, que este tipo de conocimiento permite investigar problemáticas sociales, y por último, que se pueden visualizar problemas y temas que otras metodologías no permiten ver. La teoría se construye metodológicamente a través de imágenes y palabras.

Los instrumentos de recolección y análisis de datos son variados en la Investigación Basada en Artes. La variedad de representaciones visuales son la centralidad de estos instrumentos, su forma de organizarlas responderá a las intencionalidades de argumentación necesaria para transmitir las ideas y conceptos de la investigación. Algunas de estas formas son las series fotográficas (series muestra y series secuencia), fotoensayos, fotomontajes, citas visuales literales y citas visuales fragmento, tabla visual, entre otros. Según Joaquín Roldán, con respecto a la funcionalidad en la elección del instrumento, debe tenerse en cuenta: "(1) las funciones que el instrumento va a cumplir en el informe de investigación, y (2) el "estilo" visual con el que el instrumento elegido representará las ideas." (2017, p.46)

En resumen, considero el enfoque etnográfico apropiado para este trabajo de investigación. En principio, porque el objeto de estudio que es el juego espontáneo en los niños, por lo general se presenta con características efímeras y de invisibilidad convirtiéndose en un aspecto no-documentado de la realidad escolar. Como una segunda apreciación, coinciden los aspectos relacionados con el sujeto social inmerso en la localidad y su interpretación de significados. Mi rol de maestra de clase en la escuela durante muchos años me permite comprender las formas propias de la institución escuela y del lugar del maestro entorno a este tema de estudio al formar parte de esa comunidad educativa. Desde los instrumentos, estos aspectos cobran forma en la observación participante. Finalmente con respecto a la etnografía, la flexibilidad y apertura que caracterizan al trabajo de campo etnográfico son pertinentes a las particularidades que hacen a las prácticas escolares, teniendo en cuenta los factores que emergen impredecible y periódicamente en las dinámicas escolares.

Al mismo tiempo, La Investigación Basada en Artes como metodología brinda el uso de las imágenes como objeto y cuerpo de estudio y conocimiento. En este sentido, las imágenes que los niños producen a través de sus juegos son aspectos efímeros de difícil

explicación y registro desde la palabra como único recurso. En este enfoque donde su sentido principal es visualizar aspectos que no pueden ser registrados por otras formas de investigación, permite adaptarse a las características de este tipo de juego antes descrito. Por último, su condición abierta en la búsqueda y creación de formas alternativas en el diseño y presentación de registros de datos se adecúa a esta investigación acorde con la esencialidad del conocimiento artístico.

En síntesis, ambos enfoques desde particularidades cualitativas, flexibles y reflexivas, proporcionan los elementos necesarios para conocer, describir, comprender, explicar y aportar conocimiento nuevo al campo de la educación artística en el nivel inicial.

Diseño de la investigación

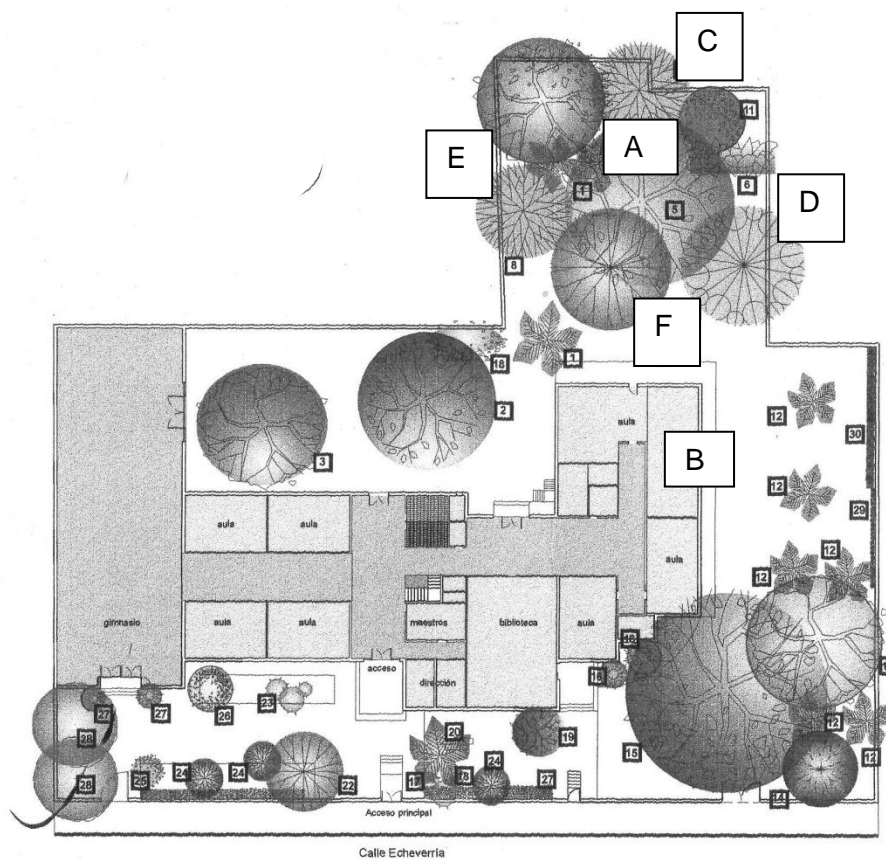
Unidad de análisis. En cuanto a las unidades de análisis, se han tomado instancias de juego libre en dos grupos de niños que cursaron el Nivel Inicial de 5 años de la Escuela Pública N°3 Francia de la ciudad de Montevideo, el primero durante el año 2015 y el segundo durante el año 2018 en el contexto de juego libre de los espacios del patio y de la sala de juegos. En ambos grupos he sido su maestra de clase, mi relación con ellos es construida desde la cotidianidad de los cinco días de la semana escolar durante la jornada de cuatro horas a lo largo del año 2015 con un grupo, y el 2018 con el segundo grupo. Desde la condición como maestra de clase es que me posiciono a su vez como investigadora.

El contexto de juego libre en *el patio* de la escuela tiene como encuadre ser una instancia diaria, ser al aire libre, tener una duración de media hora de las cuatro del horario escolar, ser flexible en cuanto a que varía su horario según las actividades de enseñanza de cada día, y ser de carácter libre, o sea que ellos eligen a qué, con quién y cómo jugar durante el espacio de lo que en la cultura escolar se denomina “recreo”. Ese tiempo de uso del patio no es compartido con otros niños de la escuela pues es el único grupo de Nivel

Inicial, el resto son grupos de Primaria y tienen su “recreo” en el horario fijo de 15 a 15.30 hs. El grupo de inicial por lo general sale al patio antes o después del “recreo de los grandes”. La escuela dispone de cuatro espacios de patio diferenciados que se reparten para los distintos niveles escolares, el espacio de los niños de 5 años es el más amplio con variedad de árboles, suelo de tierra y de material, juegos de madera para treparse y algunos desniveles con un puente y un túnel.

Figura 1

Plano de la escuela. Planta baja y patios.



A. Patio destinado a Nivel Inicial.

B. Sala de juegos dentro del salón de Nivel Inicial.

C. Muro sureste. D. Muro suroeste. E. Muro noreste F. Muro noroeste.

Figura 2

Vista del patio desde la puerta del salón hacia el muro sureste.

**Figura 3**

Vista desde el muro sureste hacia el salón de clase.



Figura 4

Zona de juego de madera para trepar, vista hacia el muro sureste.

**Figura 5**

Zona del túnel, vista hacia el muro noreste.



Figura 6

Zona de la mesa de ping pong, vista hacia el muro sureste.

**Figura 7**

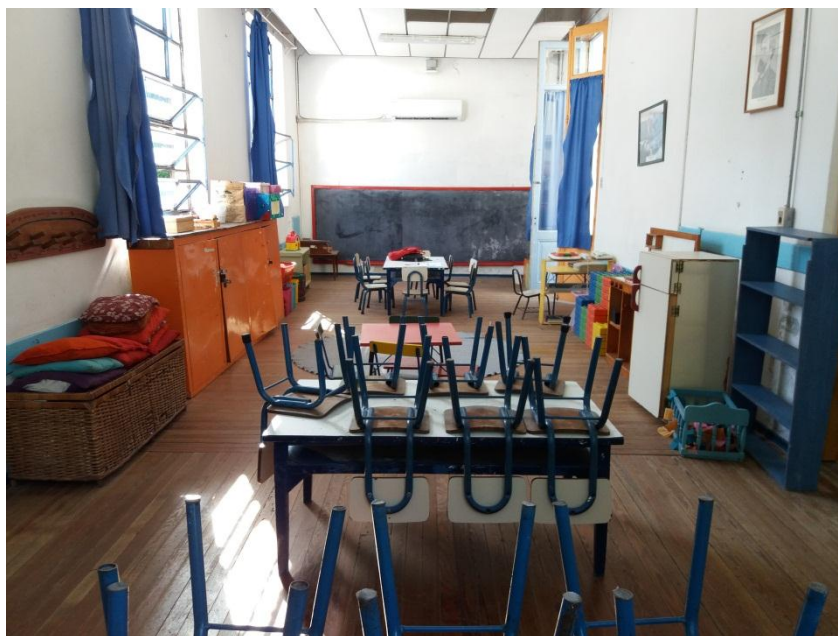
Zona del bosquecito, vista hacia el muro suroeste.



El otro contexto de juego libre para investigar es el espacio destinado a *sala de juegos*. Este espacio forma parte del salón de clase y está implementado con rincones de juegos que promueven el juego simbólico entre otros (casa, oficina, disfraces, espejo, maderas y bloques para construir, etc.) con diferentes juguetes y objetos cotidianos. Este espacio no es utilizado todos los días como el patio, por lo general son dos o tres días de la semana alternadamente durante una hora. Dentro de las rutinas de la jornada, el juego en la sala es en la segunda mitad de ésta, luego de haber jugado en el patio y merendado. El encuadre sobre el juego en este espacio se plantea el primer día del año en que se los invita a jugar. En esa hora ellos pueden jugar con lo que deseen que esté allí modificando los espacios, o sea moviendo mesas, sillas y cajones. El acuerdo con el grupo es, al avisar que llega la hora de la salida al final de la jornada, deben todos colaborar en el orden y dejar la sala en las mismas condiciones que la encontraron.

Figura 8

Sala de juegos, vista hacia la pared noroeste.

**Figura 9**

Sala de juegos, vista hacia la pared sureste.



Categorías de análisis. A partir de la observación de los juegos libres de los niños en los espacios anteriormente descritos, para el análisis e interpretación de datos se han construido las siguientes cuatro categorías con subcategorías de análisis:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
a. Espacio de juego	Patio / Sala de juegos
b. Motivación para el juego	Los objetos / Cualidades de los objetos / Referenciados a otras actividades de enseñanza / Animales
c. Tipo de juego	Simbólico / Destrezas corporales / Pensamiento lógico / Curiosidad científica
d. Comparaciones entre juegos y obras.	

5.2 Trabajo de campo

Desde la perspectiva etnográfica, el trabajo de campo es de carácter subjetivo y de difícil control por ser un proceso social pues está en juego constantemente la interacción entre el investigador y los sujetos observados, lo que hace difícil predecir lo que se observa. Así mismo, un componente importante en el trabajo de campo es lo que Rockwell llama “apertura”, permitir la mirada hacia lugares no previstos y elementos que surgen en la interacción en el campo.

Para el diseño del mismo se tomarán como técnicas e instrumentos de recolección de datos, la observación participante, registros y notas de campo, registros fotográficos y registros de grabaciones de audio.

Como técnicas o instrumentos de análisis de los datos, se usarán fichas para la organización de imágenes y audio, y series fotográficas, serie muestra y serie secuencia.

Instrumentos de recolección de datos

Observación participante. La observación de prácticas lúdicas tiene carácter participante. En primer lugar se parte de la observación de ciertas producciones visuales que los niños generan a partir del juego espontáneo en dos espacios de la escuela, patio y sala de juegos. La observación participante es una técnica central en esta investigación ya que como maestra del grupo que es tomado como unidad de análisis, formo parte y participo activamente. Dice Rosana Guber, "...participar" en el sentido de desempeñarse como los nativos",..." (2016, p.57). Esta participación es desde la alerta para poder realizar una sistematización y control de eventuales acontecimientos que sean objeto de registro. El involucramiento del investigador al ser participante, es uno de los factores que ponen en riesgo la investigación. Esto implica un ejercicio de distanciamiento, pues las tensiones entre participación y observación son parte del trabajo de campo. Sin embargo, citando a Holy (1984) Guber dice: "...involucramiento e investigación no son opuestos sino parte de un mismo proceso de conocimiento social" (2016, p.55). El componente afectivo y subjetivo de identificación con el grupo permite conocer y comprender a la población estudiada.

Registros fotográficos. La fotografía es un instrumento relevante en esta investigación pues es utilizada con diferentes intenciones durante el trabajo de campo. En primer lugar como instrumento de recolección de datos y en otras ocasiones como recurso didáctico en las tareas previstas con los niños. Dentro de los grupos de uso de la fotografía en la investigación educativa que Gabriela Augustowsky (2007) identifica, es usada como disparadora o como dispositivo para la evocación y como dato. En el primer caso, "La fotografía como disparadora o como dispositivo para la evocación" (p.161), las imágenes fotográficas que son tomadas a los niños en situación de juego libre o espontáneo, son utilizadas para observar y comentar con ellos sobre sus propios juegos. La fotografía se vuelve "en tanto portadora y a la vez productora de contenidos", (p.149).

En el segundo, “La fotografía como dato” (p.162), se usa para poder registrar los juegos de los niños en cuanto a los espacios que utilizan, formas que crean, objetos que aparecen y su disposición en el espacio de juego, entre otros aspectos que surgen en el trabajo de campo.

Registros de grabaciones de audio. Las grabaciones son usadas durante las actividades de apreciación de las imágenes que se implementan sobre la visualización de sus juegos y de las obras de un artista contemporáneo. La grabación permite mayor fidelidad para el registro de los comentarios y expresiones de los niños que posteriormente se transcriben a fichas de registro.

Técnicas e instrumentos de análisis de datos

Para el análisis de datos se usa la fotografía, agrupando y clasificando diferentes registros fotográficos de la población de muestra y en imágenes provenientes del arte contemporáneo.

Fichas para registros fotográficos y de audio. Para el análisis de datos, se han diseñado dos fichas de registro donde confluyen el registro fotográfico y transcripción de los comentarios grabados en audio que los niños hacen en el momento de visualizar las fotos. La primera ficha es para el registro de la visualización de fotos en que ellos aparecen jugando y de sus comentarios al observarlas. La segunda es para la visualización de las fotos y comentarios sobre este visionado de la obra del artista contemporáneo seleccionado para cada ocasión. (Ver en anexos documentales, pág.155.)

Series fotográficas. Las series son instrumentos que describen y comparan imágenes permitiendo establecer relaciones de sentido para la comprensión de fenómenos arrojando datos que solo pueden aparecer a través de la imagen. Las series pueden ser utilizadas en las diferentes etapas de una investigación, para plantear el problema de investigación, hipótesis, construir conceptos o en el análisis de datos.

En este caso, las series serán usadas como instrumento para el análisis e interpretación de datos. Se utilizan en esta investigación la Serie Secuencia con la intención de poder visualizar transformaciones de los espacios y procesos del juego en las distintas ocasiones. También se usa la Serie Muestra para establecer un análisis comparativo entre las fotografías de los juegos de los niños y obras de artistas contemporáneos seleccionados para cada juego propuesto por ellos.

6. Análisis de la información empírica

El análisis de la información empírica se compone de tres grupos de tareas que se desarrollan con cada unidad de análisis. Estas son las descripciones de actividades hechas con cada grupo de niños en los diferentes contextos, las tareas de investigación y el análisis categorial a través de las categorías construidas. Los juegos se han agrupado en Juegos con piedras, Juegos en el patio y Juegos en la sala.

6.2. Juegos con piedras - 2015

Descripción de las actividades con el grupo

Primera actividad: Armado de colecciones. A partir del juego espontáneo de armado de colecciones de piedras, se propone por equipos armar una colección de piedras recolectadas en el patio e instalarlas en un sitio del mismo que se les designa (puente, mesa de ping-pong, bosquecito, vano de la ventana, casita). Luego de armada la instalación cada equipo deberá mostrar al resto del grupo lo que armó, explicar y escuchar las opiniones de los otros.

Segunda actividad: Diálogo y debate. Frente a la sorpresa de que los niños de otros grados de la escuela al salir al recreo desarmaron las colecciones instaladas en el patio, se plantea una conversación sobre las causas de lo sucedido y posibles soluciones.

Tercera actividad: Un cuento sobre una piedra. Leemos el libro *La Roca* de Carmen Solé Vendrell, un cuento que relata la historia de una roca que un escultor transforma en escultura. Comentamos y opinamos sobre el cuento y las semejanzas y diferencias del uso de una roca para la escultura y sus producciones con piedras en el patio.

Cuarta actividad: Nuevas instalaciones. Con el propósito de mostrar y explicar al resto de la escuela las instalaciones hechas con piedras, se vuelven a realizar instalaciones e invitar a los demás grupos para mostrar y explicar sobre sus colecciones de piedras.

Quinta actividad: Un artista y su obra. Se presenta el escultor japonés Isamu Noguchi a través del libro *Museo Jardín Isamu Noguchi* en Nueva York y visitando el sitio web del museo.

Tareas de investigación

Primera tarea: Observación. Observación de los juegos de los niños en el patio durante varios días. Toma de notas de campo que permita describir lo observado.

Segunda tarea: Diseño de intervención en el juego. Planificación de una secuencia de actividades para intervenir didácticamente con el propósito de producir reflexiones estéticas.

Tercera tarea: Registros de observación. Toma de notas de observaciones de lo que surge en cada actividad a medida que se realizan las actividades de la secuencia.

Cuarta tarea: Registros fotográficos. Toma de registros fotográficos del espacio y de las producciones de los niños.

Quinta tarea: Análisis e interpretación de datos. Análisis de datos en función de los registros tomados, notas de observaciones y registros fotográficos.

Registros para el análisis e interpretación de datos

Observación del juego espontáneo. Durante varios días observo que los niños generaron un juego espontáneo a la hora de juego libre en el patio de la escuela con piedras que recolectaban del suelo. Su juego consistía en recolectar todo tipo de piedras, incluidos escombros, haciendo grandes acumulaciones, preocupándose en la recolección de aumentar la cantidad y las diferencias de tamaño y formas de las piedras. Esta acción la realizaban en pequeños grupos, por lo general de a dos, tres o cuatro niños y elegían un sitio del patio donde las iban agrupando. Este juego no se corría del lugar de la imperiosa necesidad de aumentar la cantidad de piedras, como mucho hacían algún comentario sobre

alguna que les resultaba interesante, a veces las contaban, o las cambiaban de sitio. Luego de un período de reiterado y como parte del mismo, realizo una intervención proponiéndoles trascender la recolección y la acumulación, para que las ordenaran con algún criterio.

En una segunda instancia, comenzaron a ordenarlas en el vano de la ventana del salón o en el suelo. Las ordenaban en filas por tamaño, por color, y luego las contaban y las mostraban a otros compañeros del grupo y a mí. En esta instancia una niña hizo el siguiente comentario refiriéndose a sus colecciones: “hicimos un museo de piedras visuales”.

Notas de la primera actividad propuesta: Armado de colecciones. Los niños tomaron con mucho entusiasmo la propuesta de armar esculturas con las piedras. En la consigna se indica a cada equipo el espacio del patio donde instalar la escultura, y que debe ser solo con piedras que recolecten del patio. Se organizan sin dificultad pues el trabajo en equipos es parte de la dinámica de clase, al igual que mostrar y explicar al resto del grupo las producciones. Durante esta instancia de exposición, por lo general toman la palabra uno o dos niños del equipo espontáneamente. En las explicaciones aparecen comentarios como de dónde sacaron las piedras, cómo las colocaron y lo que representan. También cuentan en algún caso las diferentes ideas o discusiones que se dan en la etapa de ideación de lo que van a hacer. Muchas veces al contar que es lo que representa su escultura, aparecen diferentes ideas en el mismo equipo, para uno es una casa, para otro una máquina, y así, esto puede no ser una interferencia, no necesitan buscar un sentido único para todos. Cada cual queda conforme con su concepción. Se observó que las producciones de los equipos son muy diferentes entre sí. Una sola de las cinco hechas representa a una figura humana que puede identificarse como tal. El resto son composiciones abstractas a las que se les puede adjudicar múltiples interpretaciones, más allá que ellos tengan en común acuerdo encontrar un tema de representación.

Notas de la segunda actividad: Diálogo y debate. El debate se originó frente al hecho que los niños de clases superiores al salir a su recreo, desarmaron las instalaciones

con piedras. En un inicio las causas que plantean son muy diversas, principalmente adjudicando malas intenciones a los otros niños que desarmaron sus producciones. A lo largo de la conversación se reflexiona que las intenciones pueden haber sido múltiples y que es muy probable que no supieran de sus obras y que creyeran que eran simples grupos de piedras. También se habló del uso del espacio público y compartido, de las diferentes necesidades de juego y de los diferentes usos de ese espacio. Surge el carácter efímero de sus producciones.

Como último planteo se orienta el diálogo a como se podría solucionar este problema. Allí surgen las ideas de comunicar y contar a los demás niños sobre sus colecciones. Que podrían volver a armarlas y mostrarlas a todos. Surge también la idea de hacer una invitación para cada clase para que concurran a ver las esculturas expuestas y llaman a este acontecimiento, "Museo de piedras visuales".

Notas de la cuarta actividad: Nuevas instalaciones. Hubo entusiasmo en la preparación para la muestra a otros niños. Además de escribir y entregar las invitaciones a las clases, hubo que tener en cuenta los tiempos, debían armarlas y mostrarlas antes del recreo de los otros niños o después de éste, ya que comprobaron que a la hora del recreo estas desaparecían. Al volver a construir nuevas esculturas, estas cambian, no hacen las mismas sino diferentes, más allá que los equipos se mantienen.

La convocatoria fue muy buena pues varias clases concurrieron a ver el "Museo de piedras visuales" en el patio de la escuela. No toda la escuela pudo ver la muestra por diferentes causas referidas a las dinámicas y premuras escolares. Los niños de inicial mostraron y explicaron a los mayores lo que habían hecho, como lo hicieron que representaban, y los acontecimientos de desarmado durante el recreo de los grandes. Los niños espectadores mostraron respeto escuchando con curiosidad y atención lo que explicaban y mostraban los niños de inicial.

**Registros fotográficos. Fotografías correspondientes a la primera actividad:
Armado de colecciones.**

Figura 10

Grupo 1. Instalación de la colección en la ventana del salón.



Figura 11

Grupo 1. Detalle de instalación de la colección en la ventana del salón.



Figura 12

Grupo 2. Instalación de la colección en el suelo junto a la mesa de ping-pong.

**Figura 13**

Grupo 2. Instalación de la colección en el suelo junto a la mesa de ping-pong.



Figura 14

Grupo 2. Detalle de la instalación de la colección en el suelo junto a la mesa de ping-pong.



Figura 15

Grupo 3. Instalación de la colección sobre tronco en el bosquecito.

**Figura 16**

Grupo 3. Instalación de la colección sobre tronco en el bosquecito.



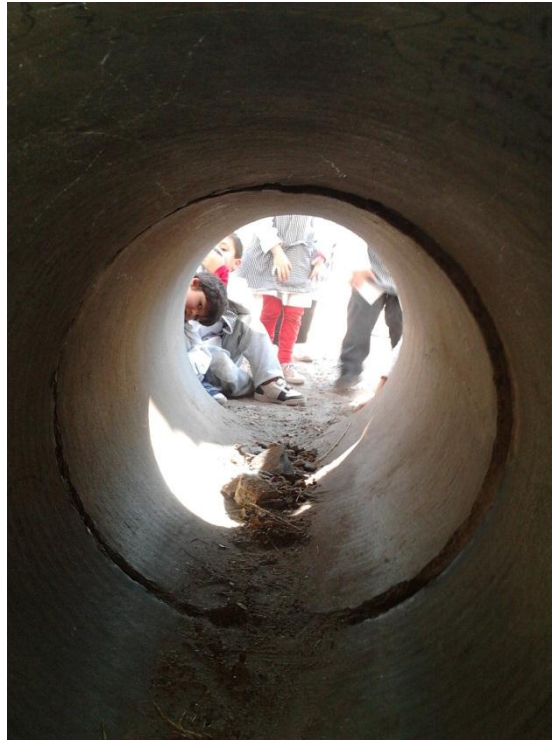
Figura 17

Grupo 3. Detalle de la instalación de la colección sobre tronco en el bosquecito.



Figura 18

Grupo 4. Instalación de la colección dentro del túnel.

**Figura 19**

Grupo 4. Detalle de instalación de la colección dentro del túnel.



Figura 20

Grupo 5. Instalación de la colección en el juego de madera.



Registros fotográficos. Fotografías correspondientes a la cuarta actividad:

Nuevas instalaciones.

Figura 21

Visita de niños de la escuela a la muestra de las instalaciones.



Figura 22

Intercambios sobre las instalaciones con niños de la escuela.



Figura 23

Intercambios sobre las instalaciones con niños de la escuela.



Serie muestra: Juegos con piedras

Figura 24

Serie muestra 1Juegos con piedras: Isamu Noguchi. Practicar rocas en la colocación, 1982 – 1983. (Escultura en piedra) e instalación de la colección sobre tronco en el bosquecito.



Texto 1 de Isamu Noguchi

En un ejercicio de colocación de rocas, la improvisación en su apogeo se produce solo una vez. Esto no es escultura, sino rocas que habían sido prácticas señaladas por aprendices y posicionadas por mí. Partes impersonales que se convirtieron en un todo, como cuentas que forman un collar. Es la sinergia, como afirmó Bucky, lo que hace que un todo sea más que sus partes. (Colección del museo Noguchi)

Figura 25

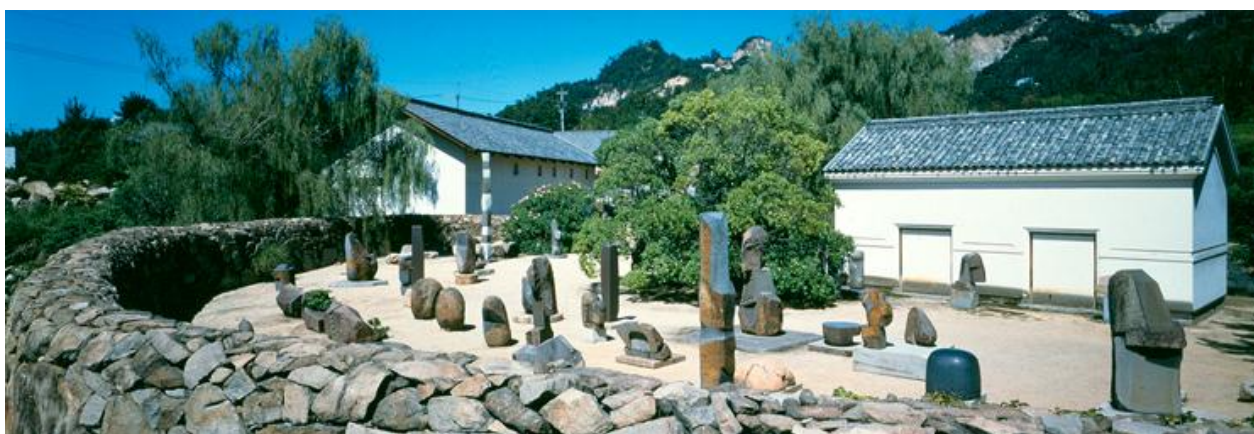
Serie muestra 2 Juegos con piedras: Isamu Noguchi. Brillantez, 1982 (escultura en piedra) e instalación de la colección en el suelo junto a la mesa de ping-pong.

**Texto 2 de Isamu Noguchi**

Ataco la piedra con violencia. ¿Es para domesticarlo o para despertarme?
Para cumplir con el potencial en la piedra, busco un poder para hacer frente por cualquier medio. La destrucción es entonces el camino a la creación. La brillantez es el resultado de golpes de suerte, pero ciertamente no es casualidad. (Colección del museo Noguchi)

Figura 26

Serie muestra 3 Juegos con piedras: Instalación de la colección en la ventana del salón y vista del jardín del Isamu Noguchi Garden Museum Japan en el pueblo de Mure.



Otras imágenes que se mostraron a los niños en la quinta actividad

Figura 27

Vistas del jardín del Museo Noguchi de New York.



Figura 28 *Vista de la sala del Museo Noguchi de New York.*



Análisis de datos según categorías de análisis

Espacio de juego. El espacio de juego es el sector de patio de la escuela destinado al recreo de los niños de Nivel Inicial. Del salón de clase se sale directamente a este patio sin necesidad de atravesar pasillos u otros espacios. Algunas de las ventanas del salón también dan a este patio, lo que significa que es parte de la visión desde el salón cuando se está dentro de la clase. Existen en el patio diferentes sectores que podrían identificarse con algunas características. Un sector amplio de árboles al que llamamos “bosquecito”, allí se encuentran cuatro animales de madera para treparse. Un sector con un juego de madera con trepador, pasamanos y balcones que les permite estar en varios planos de altura. Otro espacio donde hay un puente de material con un túnel junto a dos subibajas. Por último un gran espacio de suelo de material sin árboles donde muchas veces juegan a la pelota. El suelo del patio es en parte de material, y en parte de tierra donde están los árboles. En una parte quedan restos de un piso de piedra laja y de pequeños muros como parte de una sectorización antigua que el patio tenía cuando formaba parte de una casa y de la misma escuela en décadas anteriores. Estos restos de construcciones y de suelo variado permite que haya pedregullo, cortes de piedra laja, trozos de escombros, entre otros materiales que se asemejan a roca. Para llevar a cabo este juego los niños recorren todos los rincones del patio en búsqueda de piedras.

Motivación para el juego. La motivación para este juego de coleccionar las piedras del patio es la posibilidad de acumular mucha cantidad de objetos. Esta motivación parece estar en que se vuelve un juego inacabable, porque siempre encuentran más piedras o trozos de material que las identifican como tales volviéndose una actividad inagotable.

Tipo de juego. El tipo de juego está asociado a habilidades del pensamiento lógico, pues su preocupación es en torno a las cantidades y cualidades de sus colecciones. Los niños manejan las variables de quién forma una colección con la mayor cantidad de piedras,

quién tiene piedras de mayor tamaño, quién tiene la piedra más pequeña, qué piedras raras o únicas encuentran.

Comparaciones. El primer elemento de comparación que encuentro, es en el comentario que una niña hace refiriéndose a sus colecciones de piedras diciendo: “hicimos un museo de piedras visuales”. Esta denominación es una referencia directa al Museo Nacional de Artes Visuales que visitamos un mes antes aproximadamente. En la visita al museo se observaron obras del acervo de pintura y escultura nacional y se habló de la colección del museo, de la función que este tiene de exponer y mostrar al público las obras de arte.

En las *series muestra* que elaboré con registros fotográficos de las producciones de los niños e imágenes de obras del artista Isamu Noguchi encuentro las siguientes apreciaciones. En la serie muestra N°1, entre la obra de Noguchi *Practicar rocas en la colocación*, y la instalación del Grupo 3, hay una gran similitud en la disposición de las rocas que hace el artista sobre el suelo y la escultura que lidera y enmarca al resto de las rocas con la producción de los niños, donde también aparecen pequeñas piedras y un adoquín que se diferencia al resto desde un margen de la composición. Ambas, rocas curvadas y pequeñas piedras irregulares en el segundo caso, son parejas en forma y tamaño entre sí, y se distribuyen en los planos, suelo y tronco, en distancias similares generando un ritmo de puntos sobre el plano. El texto de Noguchi al hablar de su obra remite también a la acción de juego que los niños hicieron al colocar improvisadamente las piedras sobre el plano del tronco. La idea de partes y todo lo que él menciona puede verse en la producción de los niños, hay un todo compositivo claro y completo.

En la serie muestra N°2, la obra de Noguchi *Brillantez*, y la producción del Grupo N° 2, hay similitud en la forma vertical con carácter de tótem en ambas. Aparece la irregularidad de la forma, ángulos y líneas rectas se anteponen a muy pocas curvas. Aflora la idea de opuesto binario, extractivo – aditivo. Al leer el texto que Noguchi hace sobre su obra, deja

ver la búsqueda de la forma a través de la extracción, mientras que en la producción de los niños la búsqueda de la forma es aditiva y acumulativa, agregan material en oposición a extraerlo. Dos caminos, dos técnicas de la escultura.

En la serie muestra N°3, hay una comparación en los espacios arquitectónicos, la obra de Noguchi y las producción del Grupo N°1, las rocas pasan a formar parte del paisaje arquitectónico. En el espacio del Museo Noguchi de Japón, la roca está en las esculturas que se distribuyen en el jardín y también forman parte del muro de contención que delimita el espacio. En la instalación que los niños hacen, las piedras se distribuyen organizadamente en el vano de la ventana pasando a formar parte y funcionan decorativamente como en un espacio diseñado.

6.2. Juegos en el patio - 2018

Descripción de las actividades con el grupo

Primera actividad: Apreciación de imágenes fotográficas. Se plantea la apreciación de imágenes fotográficas de los niños jugando con troncos en el patio para que comenten sobre lo que están viendo. Se interroga sobre qué están haciendo, a que jugaban, que cosas construyeron con los troncos, como hicieron para trasladarlos y moverlos, que querían armar, si todos jugaron a lo mismo con los troncos entre otras interrogantes que surgen del diálogo con los niños.

Segunda actividad: Apreciación de imágenes fotográficas. Se propone la misma actividad pero con las imágenes de otros juegos que realizan en el patio, buscando lombrices y preparando comidas con elementos de la naturaleza.

Tercera actividad: Presentación de la artista finlandesa Sanna Kannisto. Se presentan imágenes de la artista contemporánea Sanna Kannisto que fotografía elementos de la naturaleza, plantas y animales en su contexto a modo de laboratorio.

Se realiza una instancia de apreciación e interpretación sobre las imágenes de las obras y de la artista.

Cuarta actividad: Relación entre la obra de Sanna Kannisto y sus juegos. Se presentan algunas imágenes de los juegos de los niños en el patio y de fotografías de Sanna Kannisto, con la intención de producir un diálogo que permita encontrar vínculos y relaciones entre sus producciones y las de la artista. La interrogación sería: Miremos ambos grupos de imágenes: ¿En qué se parecen? ¿Qué cosas tienen en común? ¿Qué buscaba hacer la artista? ¿Qué buscaban ustedes?

Tareas de investigación

Primera tarea: Observación. Observación de los juegos de los niños en el patio durante varias semanas con la intención de detectar juegos que muestren elementos que puedan ser vinculados con alguna manifestación o artistas contemporáneos. Toma de notas que permita describir lo observado.

Segunda tarea: Registro fotográfico. Toma de registro fotográfico sobre algunos juegos que se repiten durante varias semanas en el mes de marzo y abril, descritos en tres grupos de juegos diferentes: a. juego con troncos; b. búsqueda de lombrices; c. comidas con hojas, semillas, ramas y piedritas.

Tercera tarea: Registro de grabación de audio. Toma de un primer registro de grabación de audio de la actividad de apreciación de imágenes fotográficas de los niños jugando con troncos en el patio. Toma de un segundo registro para grabar los comentarios y apreciaciones de los niños frente a las imágenes de los niños buscando lombrices y preparando comidas con elementos de la naturaleza. Registro de grabación de audio al presentar a la artista finlandesa Sanna Kannisto. Último y cuarto registro de grabación de audio de la actividad de comparación y relación entre la obra de Sanna Kannisto y sus juegos.

Cuarta tarea: Armado de fichas para analizar los datos recabados. Armado de fichas previamente diseñadas con los registros de fotografías y grabaciones.

Quinta tarea: Series fotográficas. Armado de series fotográficas, serie muestra y serie secuencia.

Sexta tarea: Análisis e interpretación de datos. Análisis de datos en función de los registros tomados, notas de observaciones, fichas y series fotográficas.

Registros para el análisis e interpretación de datos

Registro de observación. En este espacio de juego libre, los niños comienzan a establecer algunos juegos que se repiten durante varias semanas de los meses de marzo y abril. En sus juegos predomina el juntar hojas, semillas, ramitas y piedritas que encuentran en el suelo y jugar a cocinar preparando comidas que ubican sobre unos troncos cortados en forma de mesa. Otro juego del que participan varios niños es en base a la búsqueda de lombrices en la tierra. Esto les lleva largo rato pues tienen que excavar para encontrar las lombrices y luego armar otros sitios en el suelo donde las juntan. A su vez además de tocarlas, les quitan la tierra de su cuerpo, las observan, las comparan y examinan. Por último, de este período de observación, está el juego con troncos, en el que participaron algunos niños, y que consiste en armar naves y diferentes espacios utilizando el puente con túnel que es parte del equipamiento del patio. En este juego arrastran, cargan, hacen rodar los troncos, discuten e idean como ubicarlos para convertirlos en un auto, nave o casa.

Registros fotográficos.**Figura 29**

Serie secuencia: Troncos del patio.



Figura 30

Serie secuencia: Lombrices del patio



Figura 31

Serie muestra 1 Juegos en el patio: Juego con hojas y Sanna Kannisto, Densiometer, 2012.

**Figura 32**

Serie muestra 2 Juegos en el patio: Juego con lombrices y Sanna Kannisto. Untitled (Selfportrait), 2000. c-print 92 x 72 cm.

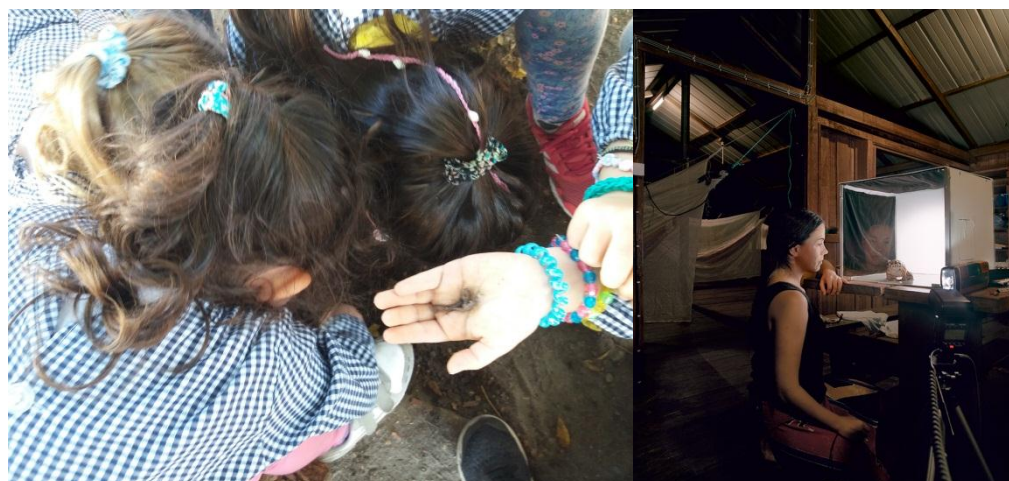


Figura 33



Serie muestra 3 Juegos en el patio: Juego con lombrices y Sanna Kannisto. Agalychnis calcarifer, 2003. C-print 74 x 94 cm.



**Figura 34**

Serie muestra 4 Juegos en el patio: Juego con troncos y Sanna Kannisto Bignoniaceae: Lundia puberula, 2010. Pigment ink-print 74 x 95 cm.







Registros de grabaciones de audio a partir de las imágenes



FICHA DE REGISTRO DE AUDIO A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS	
Grupo: AÑO 2018	
Mes: Abril y Mayo	
Espacio escolar de juego: PATIO.	
Nombre del juego: <i>TRONCOS</i>	
Fotografía	Comentarios a partir de la visualización de las fotos
 <p>Nº 1</p>	<p>Ahí yo estaba jugando y estábamos jugando a que Vicente y algunos manchaban y si te atrapaban eras zombi.</p> <p>Estamos en el patio.</p> <p>Estábamos jugando a la nave espacial y creo que chocamos.</p> <p>Yo sabía porque esta Vicente ahí, porque estaba ahí porque estaba construyendo con Marcos la nave espacial y yo estaba jugando y yo también estaba construyendo.</p>
 <p>Nº 2</p>	<p>Nos cargamos los troncos y los poníamos.</p> <p>De los que podaron árboles que eran adultos y los dejaron ahí tirados y entonces que estaban en aquella parte los llevábamos para ahí, y si queremos hacer una nave ahora tenemos que ir para allá y traerlos para acá.</p> <p>Jugábamos a poner troncos todo por ahí y por ahí, y entonces ya armábamos la nave y ahí teníamos una entrada y teníamos otros pisos.</p> <p>Creo que acá Vicente estaba levantando un tronco.</p> <p>Lo estaba girando.</p> <p>Vicente lo está rodando porque levantarlo le va a dar mucho peso y le va a caer en el pie y lo va a lastimar mucho.</p>




	<p>Los que son chiquitos los podemos cargar porque no pesan nada.</p> <p>Los que son pesados los rodábamos entre dos, y si eran muy pesados entre tres.</p>
	<p>Los hacíamos rodar.</p>



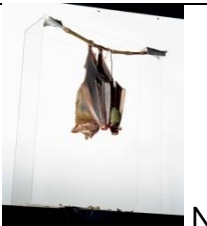
Nº 3


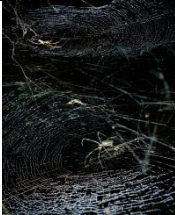
Nº 4

FICHA DE REGISTRO DE AUDIO A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS	
GRUPO AÑO: 2018	MES: Abril y Mayo
Espacio escolar de juego: PATIO	
Nombre del juego: <i>HOJAS Y LOMBRICES</i>	
Fotografía:	Comentarios a partir de la visualización de las fotos:
 N° 1	<p>Ahí están buscando lombrices.</p> <p>Ahí están las chicas buscando lombrices.</p> <p>Santiago está ahí sentado, está mirando.</p> <p>Cuando yo estaba jugando a otra cosa vi a ellas buscando lombrices.</p>
 N° 2	<p>Estábamos buscando para poder ponerlas en esa planta de allá.</p> <p>Estábamos jugando a buscar lombrices.</p> <p>Queríamos cuidarlas.</p> <p>Si encontramos una lombriz, tenemos que encontrar un palito de helado palito, y la llevamos.</p> <p>Con la mano la llevamos.</p>
 N° 3	<p>Yo hago así porque hace como media cosquillitas.</p>
 N° 4	<p>Ese lugar que tiene sombra y si están al sol se pueden quemar la piel capaz.</p> <p>Estábamos ahí porque ahí hay más lombrices, y en otro lugar capaz no.</p> <p>Porque las lombrices mueren con el sol.</p> <p>Ahí hay más tierra.</p>

	<p>Las lombrices viven donde hay más sombra porque si no se van a morir de calor todos los días estando en el sol.</p> <p>La tierra está mojada. Además hay muchas hojas secas.</p> <p>Hay otros lugares que también están mojados porque hay más lugares con tierra.</p> <p>Porque era un día que antes de ese día llovió.</p>
 <p>Nº 5</p>	<p>Un día con mi padre estábamos buscando lombrices y era el cumple de mi tío, fuimos a pescar peces con lombrices.</p> <p>Yo no estaba buscando lombrices. Estaba viendo lo que hacían.</p> <p>Renata también veía.</p>
 <p>Nº 6</p>	<p>Malena.</p> <p>Está en el tronco recogiendo hojas.</p> <p>No, estamos haciendo comida. Justina estaba recogiendo cosas.</p> <p>Era la familia.</p> <p>Nosotras hacíamos comida, ella pisaba la comida, mientras nosotras buscábamos las hojitas y todo eso.</p> <p>Yo estaba buscando diamantes y otras cosas para construir la casa más grande y una torre al lado de la casa.</p> <p>Y también las limpiábamos.</p> <p>Nosotras no jugamos un día a este juego, sino que muchos, lo repetimos, lo repetimos, hasta que un día cambiamos de juego porque nos aburrió.</p>

FICHA DE REGISTRO DE AUDIO A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS	
Grupo: AÑO 2018	Mes: Junio
Nombre del juego: <i>TRONCOS. HOJAS Y LOMBRICES.</i>	
Artista: SANNA KANISTO	
Fotografías:	Comentarios a partir de la visualización de las fotos:
 <p>Nº 1</p>	<p>Son pájaros en un árbol. En una rama.</p> <p>Están dibujados.</p> <p>Es un tronco para que parezca que es un árbol pero no es un árbol.</p> <p>Lo hacen para cazar a los pájaros porque después pueden ir a agarrarlos, llevárselos.</p> <p>Los puso uno que se esconde para agarrar a los pájaros.</p>
 <p>Nº 2</p>	<p>Otra trampa más.</p> <p>Estos no están dibujados, es un escenario.</p> <p>En la otra foto, me pareció que ponían un coso con un pegotín para que esté parado y una rama la partían y medio así me parecían que eran frutillas, y agarraban a los pájaros para sacarle una foto.</p> <p>Y la filman también.</p>
 <p>Nº 3</p>	<p>Creo que está cantando.</p> <p>Porque tiene el pico abierto.</p> <p>Y tiene un micrófono.</p> <p>Creo que está en un escenario porque tiene cortinas, micrófono.</p> <p>Me di cuenta que debe tener un enchufe porque tiene un cable.</p> <p>Si, por abajo de la cortina.</p>

 <p>Nº 4</p>	<p>Está al revés porque está agarrada del techo.</p> <p>¿La podés dar vuelta para abajo?</p> <p>La pegaron al techo.</p> <p>Esta al revés porque la pusieron en el techo para que quede colgada.</p>
 <p>Nº 5</p>	<p>Sacaron la foto de un palo que podaron.</p> <p>Una lagartija.</p> <p>A mí me parece que está en un bosque.</p> <p>Capaz que un señor atrás de la cortina puede estar agarrando el palo y puede mostrar para afuera.</p> <p>Es un palito.</p> <p>Yo sé que ese animal, no me sale el nombre pero es parecido a una lagartija que te salta en las manos y te camina.</p> <p>Es un camaleón.</p> <p>Es naranja.</p> <p>Es re chiquitito, más chico que un camaleón.</p> <p>Eso no es una cortina, eso es un árbol.</p> <p>No porque está negro y un árbol negro yo nunca vi árboles negros.</p> <p>Capaz que es un hombre y lo está agarrando y una mitad la saca para afuera y van al bosque a agarrar uno, lo ponen en la rama hasta que se quede parado solo, van probando a ver si se para, y después los demás sacan una foto.</p>
 <p>Nº6</p>	<p>Murciélago.</p> <p>Yo tengo un dibujito en mi casa y hace muchos días que no lo vemos, en un capítulo y dicen que se paran en una rama.</p> <p>Es un murciélago</p>

	<p>Los que son buenos. Son vampiros.</p> <p>Capaz que fueron al bosque agarraron una rama y lo pegaron al techo de su casa y lo pegaron a un árbol y quedó ahí y vuela un murciélago.</p> <p>Agarraron una rama de un palo, le engancharon cosas, la pegaron en el techo agarraron un murciélago de juguete que habían comprado grande, y lo pusieron ahí y quedó la foto ahí.</p> <p>No, de verdad, se te van todos volando y no quieren acercarse, porque se iría, son nocturnos y ahí es de día.</p> <p>Es un murciélago de verdad.</p>
 <p>Nº 7</p>	<p>Es una oruga comiendo la hoja.</p> <p>Yo sé que las orugas se envuelven en un rollo y después se quedan ahí por mucho tiempo sale una mariposa. Y las mariposas que vemos son las orugas.</p> <p>Algunas otras no.</p>
 <p>Nº 8</p>	<p>Arañas.</p>



Nº 9

Es una niña, está poniendo una caja.

Una señora. Todos esos animales los tenía en un escenario ella.

Porque ahí seguro les está haciendo una casa a todos esos animales.

Es una rana.

El escenario que estábamos viendo.

Ella cuida esos animales a los que vimos.

Pero no podía poner algo tan grande. No entra era enorme lo que vimos.

Capaz que esa era la nena que hizo todo eso.

Sol, sol para los animalitos.

Tiene una linterna.

Porque alumbra a los animales.

Tiene una linterna para que se alumbre y vea las cosas que había.

Atrás hay sol.

Lo alumbraba porque era de mentira todo.




Está poniendo una linterna con luz así no le da miedo a la oscuridad.






Capaz que los animales son de verdad, lo digo en serio, y cuando terminan de hacer lo ponen en una jaulita. Y capaz que cuando quieren lo sueltan.


Me parece que eso no es una linterna es un proyector, es para filmarlos.

Será para castigarlos.

No será para castigarlos, será para cuidarlos.

	<p>Le está sacando unas fotos de animales.</p> <p>Todas las fotos son esas fotos que las está sacando ahora.</p> <p>Capaz que ahí adentro hay un escenario un poco más chiquito, pero cuando lo ponen en la tele no se ve chiquito.</p> <p>Capaz que ahí están las cortinas y con la cámara queda más chico, y ahí arriba tiene un techo y la luz pasa el techito que es el cartón, porque ahí está la pared.</p>
	<p>En el bosque sacando fotos.</p> <p>Capaz que les saca las fotos en el bosque.</p> <p>Puso una tela porque si no los animales tienen calor y no les gusta estar en la casa, entonces esa mujer decide ir al bosque a sacarles ahí para que estén un poco más felices.</p> <p>Creo que ella vive en esa carpa y saca las fotos de adentro de... y sale afuera a sacar las fotos y después se va a dormir a adentro de la carpa.</p>
	<p>Bichos.</p> <p>Tiene una pala. Si es una pala.</p> <p>Para pescar, como si agarrás un congreco sin pincharlo.</p> <p>Para atrapar ranas.</p> <p>Para atrapar a murciélagos.</p> <p>O para proteger, o para hacerle unas casas a animales que no tienen.</p> <p>Les la foto.</p>

 <p>Nº 13</p>	<p>Para dormir.</p> <p>Para los animales. Para que duerman los animales.</p> <p>Se parece a una casa.</p> <p>Es una trampa.</p> <p>O para sacarles la foto.</p>
 <p>Nº 14</p>	<p>Tiene botas para las víboras.</p> <p>Es detective.</p> <p>Exploradora.</p>
 <p>Nº 15</p>	<p>Fotógrafa.</p>
 <p>Nº 16</p>	<p>Que carpa más grande.</p> <p>Tiene un horno.</p>
 <p>Nº 17</p>	<p>Murciélagos.</p> <p>Se quedó quietísima.</p> <p>Apaga la luz para que fuera como si estuviera de noche. De noche la sacó para que vinieran los murciélagos.</p> <p>De día salen pocos animales.</p> <p>Parece que los está mirando.</p> <p>Ya sé porque la casa también está oscura, porque dejó la luz apagada así...</p> <p>En su casa también me di cuenta que tenía un horno porque</p>

	<p>si tiene hambre y tiene ganas de comer algo en el horno, puede.</p> <p>Creo que hay un tubo con una cuerda sosteniendo a uno o a los dos.</p> <p>Es agua. Va a tomar agua y les saca las fotos.</p>
<p>Sanna Kannisto 2016, Helsinki, Finlandia</p>  <p>Fundadora de la revista "Escuela de Matemáticas". Sanna es una matemática finlandesa que investiga el mundo de los números y los patrones de los números. También es una artista que crea obras de arte basadas en matemáticas. Su trabajo se centra en la geometría y la topología. Ella es una de las pocas mujeres matemáticas que trabajan en el campo de la topología. Su trabajo se centra en la geometría y la topología. Ella es una de las pocas mujeres matemáticas que trabajan en el campo de la topología.</p> <p>Nº 18</p>	<p>Sanna Kannisto.</p> <p>Es el nombre de la fotógrafa.</p>

**Registros de grabaciones de audio sobre la comparación y relación
entre sus juegos y la obra de la artista**

Pregunta:

¿En qué se parecen los juegos que hacían en el patio y lo que hace Sanna Kannisto?

Respuestas:

Lola: - Que son pájaros.

Renata: Y lo que hay en el patio también son pájaros.

Alondra: - Ella fotografía animales y nosotros trabajamos con animales y trabajamos con plantas. Como ella trabaja con plantas y con animales. Y nosotros con animales, por ejemplo con las lombrices...

Malena: Que cuando sujeta eso que está con ese palito, que está ahí, es uno de los palitos que Alondra y yo usamos como varita.

Antonella: Que el patio se parece mucho a la selva que ella investigaba a los animales.

Lola: Esa mesita que hay allá (señala al patio) se parece a la trampa.

Pregunta: ¿Estaban haciendo lo mismo ustedes y Sanna Kannisto?

Respuestas:

Eleonora: Tú nos sacabas fotos y ella también.

Marcos: Nosotros queríamos jugar. Yo quería cazar un pájaro, para sacarle una foto y después lo tiro. ¿Y por qué queríamos tirar coquitos a los pájaros y eso? Ese juego no es medio lindo, porque las podemos lastimar y nunca más pueden volar. Tirábamos cosas y se trancaban y otras veces cuando las palomas estaban las asustábamos para que cuando se vayan volando saltábamos nosotros para tirarlas de las patas y se las mostrábamos a todos.

Pregunta: ¿Y eso es parecido a lo que hacía Sanna Kannisto con los pájaros?

Respuestas:

Marcos: No, tendríamos que haber hecho una trampa y que se vayan después.

Siempre queremos cazarlas para que uno la vea. Para verlas más cerca todos.

Máximo: Volaban. Para verlas tenemos que quedarnos estatuas. Como el murciélago.

Mateo: Ese pajarito se muestra para ver cuál es.

Lola: Los títeres de animales de allá, el teatro de los títeres, se parece a la selva, al escenario de Sanna.

Análisis de datos según las categorías de análisis

Espacio de juego. El espacio de juego es el mismo sector de patio de la escuela que se describe en el juego de “las piedras”.

En este caso el uso del patio que este grupo de niños hace, es sectorizado según el juego. El grupo del juego con troncos utiliza el sector del puente y túnel, encuentran los troncos desparramados por todo el patio y los trasladan hasta allí. El grupo del juego con las lombrices se ubica un espacio de tierra muy húmeda debajo del Paraíso (árbol más grande en este sector del patio). Y por último, el grupo de niños que juega con hojas recolectándolas así como coquitos y ramitas por todo el sector de árboles, se instala a realizar sus acciones en un sitio donde hay varios árboles juntos que entre nosotros nominamos como el bosquecito. Allí hay ubicados grandes troncos cortados que usan a modo de mesas donde juegan a preparar comidas.

Motivación para el juego. La motivación de juego para el grupo de los troncos, son los objetos en sí mismos, pues son objetos poco comunes de encontrar en el patio, su presencia es casual y temporal luego de la poda de un árbol. La cualidad más relevante en estos objetos troncos, es el tamaño y su relación con el cuerpo de los niños. También es clave en la motivación la cantidad pues ésta les permite construir. En la medida que fuesen menos de tres o cuatro troncos, perderían atractivo como objetos potenciales para la construcción. Esto motiva también sobre las posibilidades corporales y motrices en los niños en acciones que están vinculadas a cargar, arrastrar, hacer rodar, empujar. Todas necesidades motrices características de la edad de 5 años donde el desafío es sortear estos obstáculos físicos que les producen placer y orgullo al lograr resolverlos.

Para el grupo de las lombrices, la motivación son los seres vivos en sí mismos y el descubrimiento de lo inesperado. La posibilidad de observar, tocar y manipular un animal es una de las mayores motivaciones en la primera infancia. Está asociado a la actitud de caza y

exige un desafío que es buscar, encontrar y cavar en este caso. El esfuerzo, la búsqueda y descubrimiento se vuelve parte de la motivación.

En el grupo de las hojas, la motivación está fuera de los objetos, pues está referenciada a otras actividades y necesidades simbólicas de representación de actividades hechas o vistas en la escuela o en la familia.

Tipo de juego. En el juego de troncos, el tipo de juego es de destrezas motoras principalmente, pues el placer mayor que encuentran es en el cargar los troncos y la exploración en cómo moverlos y trasladarlos. También aparece en este juego un componente simbólico, pues construyen naves y toman roles diferentes en esta acción de construir y manejar la nave. De todas formas el factor principal es la construcción y la relación con su cuerpo, pues modifican permanentemente el diseño de la nave, y les lleva más tiempo la construcción que el juego de ser pilotos y navegar por el espacio.

En el juego de las lombrices el tipo de juego está basado en la curiosidad científica. Las acciones que realizan están vinculadas a descubrir, observar, hipotetizar, experimentar, comprobar y comunicar. Hay una meta que es conocer a ese animal, cómo es su cuerpo y su comportamiento.

En el juego de las hojas, el juego es simbólico principalmente, pues están jugando a las familias. Este juego es enriquecido por actividades de enseñanza que previamente se hicieron dentro del área de conocimiento social al trabajar con el concepto de familia. Es por esto que aparece la preocupación en la diferenciación de roles dentro de la familia como las obligaciones de cada miembro y las tareas que cumplen dentro y fuera de la casa. La vivienda como organización familiar en el espacio también aparece. Pero también aparece en este juego en la preparación de las comidas, cortando, aplastando y viendo cómo reaccionan estos elemento recogidos del patio, una curiosidad científica.

Comparaciones. En las comparaciones que hacen con la obra de Sanna Kannisto, lo primero que surge son los pájaros y elementos de la naturaleza, el patio de la escuela se asimila con la selva por ser un espacio abierto con vegetación y animales. No solo asocian los animales con las fotografías de sus juegos sino que lo hacen con otras actividades de enseñanza donde se trabajó con animales y plantas. Aparece la diferencia de sentido en el vínculo con estos, especifican que el propósito de ellos es el juego, y el de la artista es fotografiarlos. Hacia el final de la conversación realizan otros vínculos más complejos que trascienden las imágenes al evocar el juego de atrapar palomas, juego que no aparece en las fotografías que les muestro. Realizan una reflexión sobre el comportamiento que la artista tiene con los animales para poder fotografiarlos como el emplazar trampas o quedarse inmóvil, y que estos comportamientos deberían tomar ellos en el juego que hacen para poder atrapar palomas.

La serie secuencia de *Troncos en el patio* muestra una actividad de exploración y transformación del espacio. El túnel y el puente dejan de serlo para transformarse en una parte de la nave espacial. Uno de los aspectos de la obra de Sanna Kannisto y que los niños descubren a lo largo de las fotografías es la transformación del espacio. Descubren que monta un pequeño escenario en el sitio donde habitan esos animales y plantas. Hay un juego de recrear un sitio en otro, una ficción o juego de engaño.

En la serie secuencia *Lombrices en el patio*, también hay una actitud de trabajo pero es más minuciosa, es exploratoria y calma. Hay una relación directa con la obra de Kannisto en cuanto a la actitud científica, la manipulación para conocer y observar el comportamiento de los animales.

Las series muestran también resaltan estas comparaciones entre imágenes de los niños y la obra de Sanna Kannisto a través de un paralelismo. En la N° 1, se ve la relevancia del espacio abierto, el entorno de la naturaleza y la manipulación y contacto con las plantas. La N° 2 muestra la actitud del que investiga, la observación, el encuentro con el animal, el

objeto de estudio y curiosidad. La serie N° 3, el detalle, la necesidad de acercarse más al objeto que pasa a un primer plano, el cambio de escala. Por último la serie N° 4, presenta un paralelismo sobre la transformación del espacio y la descontextualización de los objetos en ambos casos. Los troncos en la boca del túnel lo vuelven inútil en su funcionalidad, y la planta colgada desde el techo del escenario, contrarresta y problematiza la imagen más frecuente de las plantas brotando desde el suelo.

6.3. JUEGOS EN LA SALA – 2018

Descripción de las actividades con el grupo

Primera actividad: Apreciación de imágenes fotográficas. Propongo la apreciación de imágenes fotográficas de diferentes grupos de niños jugando en la sala de juegos y de los objetos ordenados en colecciones. Se interroga sobre qué están haciendo, a qué jugaban, por qué ubicaron los juguetes u objetos de esa forma, entre otras interrogantes que surgen del diálogo con los niños.

Segunda actividad: Presentación del artista Gabriel Orozco. Se presentan imágenes de diferentes obras del artista contemporáneo mexicano Gabriel Orozco. Algunas de su obra *Asterisms, Balones Acelerados, Gatos y sandías y Oroxxo*. Se realiza una instancia de apreciación e interpretación sobre las imágenes de las obras con algunos datos aportados sobre el artista.

Tercera actividad: Relación entre la obra de Gabriel Orozco y sus juegos. Se presentan algunas imágenes de sus juegos y de las obras vistas de Gabriel Orozco con la intención de producir un diálogo que permita encontrar vínculos y relaciones entre sus producciones y las del artista. Se interroga: ¿En qué se parecen? ¿Qué cosas tienen en común? ¿Qué buscaba hacer la artista? ¿Qué buscaban ustedes?

Tareas de investigación

Primera tarea: Observación. Observación de los juegos de los niños en la sala de juegos durante varias semanas con la intención de visualizar juegos que muestren elementos que puedan ser vinculados con alguna manifestación o artistas contemporáneos. Se toma un registro de notas que permita describirlo observado.

Segunda tarea: Registro fotográfico. Toma de registros fotográficos en diferentes ocasiones sobre algunos juegos que repiten con la lógica de armar colecciones, durante el

mes de setiembre y descritos en tres grupos de juegos diferentes: a. muñecos y peluches; b. maderitas y bloques lógicos; c. supermercado.

Tercera tarea: Registro de grabación de audio. Primer registro de grabación de audio de la actividad de apreciación de imágenes fotográficas de los niños jugando con los tres grupos de juegos. Segundo registro de grabación de audio al presentar al artista mexicano Gabriel Orozco. Último registro de grabación de audio de la actividad de comparación y relación entre la obra de Gabriel Orozco y sus juegos.

Cuarta tarea: Armado de fichas para analizar los datos recabados. Armado de fichas previamente diseñadas con los registros de fotografías y grabaciones.

Quinta tarea: Series fotográficas. Armado de series fotográficas, serie muestra y serie secuencia.

Sexta tarea: Análisis de datos. Análisis de datos en función de los registros tomados, notas de observaciones, fichas y series fotográficas.

Registros para el análisis e interpretación de datos

Registro de observación: Juegos en la sala. Pasado medio año escolar, hacia el mes de setiembre, entre los variados juegos que los niños establecen y modifican permanentemente, me detengo a registrar los que están vinculados con *colecciones*. Dos niños, a los que luego se les unen otros, comienzan una clasificación exhaustiva de los bloques lógicos que están en un gran cajón. Estos bloques y otras maderas de colores mezcladas, son clasificados por los niños en largas filas de color rojo, azul, amarillo (la mayoría de estas) y luego otros colores que aparecen entre otras maderas, anaranjado, verde, marrones, etc. A estas filas de formas le incorporan torres sobre cada una de ellas, agrupando en sentido horizontal y vertical.

Otras colecciones de objetos aparecen en el juego del supermercado, que es motivado por actividades del área de matemática que previamente se realizaron desde la

enseñanza. Al proporcionarles para jugar libremente las cajas con envases de productos y monedas de cartón que se usaban para esas actividades, ellos establecen libremente ese juego, enriqueciéndolo. Una gran parte del período de tiempo de juego, es ordenar los productos en los estantes del comercio, agrupándolos por tipo de producto.

Por último, también aparece la colección de muñecos que ordenan sentados en fila, durante el juego de festejos de cumpleaños de los muñecos.

Registros fotográficos**Figura 35**

Serie secuencia 1 Colecciones



Figura 36

Serie secuencia 2 Colecciones



Figura 39

Serie muestra 1 Colecciones y Gabriel Orozco Asterisms, 2012.

**Figura 40**

Serie muestra 2 Colecciones y Gabriel Orozco Asterisms, 2012.






Figura 41




Series muestra 3 Colecciones y Gabriel Orozco Asterisms, 2012.



**Figura 42**


Series muestra 3 Colecciones y Gabriel Orozco Oroxxo, 2017.







 <p>Nº 3</p>	<p>Estoy sacando maderitas y Máximo...</p> <p>Torres por forma. Forma con forma. Es una fila de colores.</p> <p>Parece un arco Iris.</p> <p>Las más grandes las pusieron por formas y en torres y las más chicas las pusieron en fila.</p> <p>Las pusieron de grande a chiquito.</p> <p>Las pusimos así, el triángulo es igual de grande que el cuadrado.</p> <p>Porque es más fácil encontrar las grandes que las chicas.</p>
 <p>Nº 4</p>	<p>Pregunta: ¿Entre este juego y el de las niñas con los muñecos hay algo similar?</p> <p>Las filas.</p> <p>Que ordenaban igual que nosotras y hacían filas, pero en vez de muñecos, maderitas.</p> <p>También tiene que ver con lo del patio, la otra vez, porque todos estamos jugando.</p>
 <p>Nº 5</p>	<p>Amalia, yo, Sofía, Aldana y Marcos estamos festejando el cumple del bebé.</p> <p>Están usando la parte de la alfombra.</p> <p>También están en fila las tazas y algunas comidas.</p> <p>Hay bolos y muchas cosas en fila.</p> <p>También transformaron la casa con la caja de los bolos.</p> <p>Los bolos son la bebida.</p> <p>También la casa está en fila y ordenada.</p>


	<p>Está Vicente con Amalia y están jugando a vender cosas.</p> <p>Están comparando cosas del día que jugamos a la *compración y ahí había cosas para comprar, bolsas y eso y comprar con el dinero.</p> <p>Los huevos están en fila, una arriba de la otra, y están juntas.</p> <p>Esta todo en fila ordenado.</p> <p>Todos no están en fila.</p> <p>Los huevos están apilados, están las cajas de té cerca.</p> <p>Lo de adelante no está todo en fila.</p> <p>Está ordenado pero no en fila, no tiene por qué estar todo en fila para estar ordenado.</p>
	<p>Son amigos de otro año.</p> <p>Están jugando.</p> <p>Están jugando a vender.</p> <p>Están armando camas abajo y una granja arriba.</p>
	<p>Hicieron camas con maderitas y los pusieron a acostar pero no está todo pronto, porque en algunas no hay.</p> <p>Todos están ordenando las cosas.</p> <p>Todas las fotos, todos los niños, los de este año y los del año pasado, todos estamos ordenando las cosas.</p> <p>Son diferentes como armaban, diferentes como jugaban, y también son diferentes los juguetes.</p> <p>Todos tenían en común juguetes, casi todos ordenaban en fila.</p>



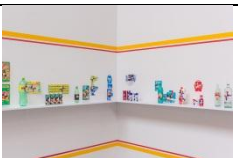
FICHA DE REGISTRO DE AUDIO A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS	
Grupo: AÑO 2018	Mes: Octubre
Nombre del juego: <i>COLECCIONES</i>	
Artista: GABRIEL OROZCO	
Fotografías	Comentarios a partir de la visualización de las fotos
 <p>Nº 1</p>	<p>Ese señor se llama Gabriel Orozco.</p> <p>Ahí dice México. Es un país, del país México.</p> <p>Es donde vivía, vive ahí.</p> <p>Capaz hizo la película de "Coco".</p> <p><i>Maestra: Dice 1962, ¿qué significa eso?</i></p> <p><i>No hizo la película, ¿saben que hizo?</i></p> <p>Es artista.</p> <p><i>Maestra: Sí, es artista plástico, ¿qué hacen los artistas plásticos?</i></p> <p>Hace esculturas, pinturas, dibujos, arcilla, barro.</p> <p><i>Maestra: Construyen imágenes con distintas cosas.</i></p>
 <p>Nº 2</p>	<p><i>Maestra: ¿Qué hará Gabriel Orozco?</i></p> <p>Guau.</p> <p>Que horrible todo lo que hace.</p> <p>Es todo lo que hace. Hace piedras, y pinta y blanco y negro y marrón y eso.</p> <p>Parecen caramelos para comérselos. Es horrible su pintura.</p> <p><i>Maestra: ¿Son pinturas?</i></p> <p>Está en el piso, es un tiradero de cosas.</p> <p>Está ordenando las cosas porque hay de colores.</p> <p>Creo que lo que está tirado en el piso es un retrato.</p> <p>Tal vez porque recolectaron cosas del suelo como piedras, o cosas</p>

	<p>encontradas de los gauchos y también caracoles.</p> <p>Ahí hay un numerito que dice 2012.</p> <p>Creo que fue recolectando piedras por color y los puso en un museo.</p> <p>No son todas del mismo color. Son colores distintos.</p> <p>Son de la misma forma pero son de colores fuertes, del mismo y claros.</p> <p>Son de la misma forma pero son de colores distintos.</p> <p>Parecen caramelos.</p> <p>Son piedras.</p>
 <p>Nº 3</p>	<p>Creo que son cosas para pescar.</p> <p>Están en la arena.</p> <p>Son de la playa.</p> <p>Hay pelotas.</p> <p>Son boyas.</p> <p>Yo siempre veo palomas en las boyas.</p> <p>No son caramelos. Hay algunas cosas que son de madera y hay otras cosas que no son de madera. Hay una tabla de surf.</p> <p>Son de la playa.</p> <p>Están ahí porque se debe que el señor fue a la playa con esos objetos.</p> <p>No, los encontró en la playa.</p> <p>Sí, porque la playa los trae.</p> <p>Los trae de otros lugares porque se caen al agua y los arrastra a todos hasta la playa.</p> <p>O cosas perdidas porque se rompió un barco, y se hundieron</p>

	<p>personas, o que alguien se olvidó de cosas y hay cosas que están debajo de la arena que uno las encuentra escavando.</p> <p>Algunas cosas son de barco y algunas no.</p> <p>Algunas cosas son de pescadores.</p> <p>También se pueden perder cosas, como uno puede jugar con un juguete, enterrar en la arena, después se va, olvida el juguete, otro viene lo entierra en el mismo lugar y encuentra el juguete.</p>
 <p>Nº 4</p>	<p><i>Maestra: ¿Qué hará con todo eso?</i></p> <p>Las recicla.</p> <p>Hace cosas.</p> <p>Es lo mismo de la playa pero lo llevó al museo.</p> <p>Hay unas cosas que parecen caramelos pero no son caramelos.</p> <p>Botellas que la gente deja tirada en la playa.</p> <p>Hay piedras.</p> <p>Creo que esos cuadros de allá le sacaron una foto que es igual que eso y lo colgaron en el mismo lugar.</p> <p>Creo que es porque hizo con algo que él encontró, con esas cositas, algunas, hizo cuadros.</p> <p>Le saca una foto, hace un cuadro y las pone ahí.</p> <p>Era porque así sepan las personas que van a ir ahí, ven esa cosa, para que sepan cómo hizo los cuadros, con esos materiales. Le sacó una foto como dijo Máximo, así la gente sepa en vez de ver muy cerca eso, lejos, lo ve todo ahí.</p> <p><i>Maestra: ¿Cómo las puso?</i></p> <p>Están ordenadas, por color, por boyas, por botellas, por cosas.</p> <p>Cosas de color, todas esas cosas son del mismo color.</p>

 <p>Nº 5</p>	<p>Está más cerca.</p> <p>Pelotas de... bombitas.</p> <p>Hay bombillas.</p> <p><i>¿Todo esto, de donde lo sacó?</i></p> <p>Todo lo sacó de la playa.</p> <p><i>¿Cómo pudo sacar todas esas cosas de la playa?</i></p> <p>Capaz que tenía una camioneta que tenía ruedas para pasar por la arena y las metió todas adentro y se fue.</p> <p><i>¿Cómo las habrá ordenado?</i></p> <p>Las puso en el piso con cuidado y las fue ordenando.</p> <p>Para mí no es difícil ordenarlas, porque podría haber hecho en filitas así, otra vez así y otra vez así.</p>
 <p>Nº 6</p>	<p>Son las fotos de las cosas.</p> <p>Ahí hay vidrios que protegen eso para que no se caiga. Las hizo por color, por forma, por cosas parecidas las hizo.</p> <p>También las ordenó así en el piso.</p>
 <p>Nº 7</p>	<p>Allá hay un señor.</p> <p>Estará mirando las obras.</p> <p><i>¿Balones acelerados?</i></p> <p>Son pelotas de fútbol que las encontró en la playa capaz y las encontró y llevó.</p> <p>Maestra: Se llama "balones acelerados".</p> <p>Capaz que si él los patea van muy rápido.</p> <p>En la foto anterior, que estaban las cosas en la playa, estaban en la playa porque "toodas" esas cosas eran de muchas personas,</p>

	<p>porque siempre hay muchas personas en la playa, por eso se pierden todas esas cosas.</p> <p>Capaz que le llama balones acelerados porque el jugador la tiene en los pies y le da curva y no la pateo.</p> <p>Acelera.</p>
 <p>Nº 8</p>	<p>Esas son sandías.</p> <p>Comida con gatos.</p> <p>Se llama "Gatos y sandías".</p> <p>Uso latas de gato, latas de atún con gato. Hay un gato dibujado.</p> <p>Está en un supermercado.</p> <p>Para que se la coman.</p> <p>Para que la compren.</p> <p>Para decorar el supermercado.</p> <p>Se podría transformar en un gato-sandía.</p> <p>También puede ser que lo pueden comprar los gatos.</p> <p>Agarró sandías las puso en una caja y puso eso.</p> <p>Creo que las compró y le sacó la foto.</p> <p>Las compró, agarró las latas, las puso las sandías y les sacó una foto.</p> <p><i>Maestra: ¿Dónde están?</i></p> <p>En una caja, ya estaban.</p> <p>Sólo le puso las latas con gato arriba.</p> <p>Sólo las tuvo que apilar.</p> <p>Nada más que a las sandías le puso de decoración latas de gato.</p> <p><i>Maestra: ¿Las puso de cualquier forma?</i></p> <p>No, ordenadas.</p>

 <p>Nº 9</p>	<p><i>¿Dónde está aquí Gabriel Orozco?</i></p> <p>Vendía, también vendía ahí.</p> <p>Es la caja registradora.</p> <p>Uso panes, arvejas.</p> <p>Compró cosas.</p>
 <p>Nº 10</p>	<p>Agarró cosas del supermercado, vascolet, pan, galletas, latas, leche, yogures, los agarró todos y los puso en una pared y algunos los pegó.</p> <p>Ahí dice Oroxxco.</p> <p><i>Maestra: Junto su nombre Orozco con Oxxo, el nombre del supermercado y le quedó Oroxxo.</i></p> <p>Y le llamó así a la obra.</p> <p>Así igual al supermercado, porque era del supermercado.</p> <p>Lo que hizo las llevó, hizo un poco parecido porque creo que eran las cosas del súper.</p>
 <p>Nº 11</p>	<p>Compra cosas del supermercado, capaz que la llevó al museo y agarró colas, latas, botellas, sprites, cosas para limpiar y las llevó al museo y las puso en una repisa que él tenía, y la gente va y mira la obra que hizo de cosas del súper.</p> <p>Tengo una gran pregunta ¿Qué es esto en realidad?</p> <p>Creo que hay cosas que compra, cosas que encuentra.</p> <p>Capaz que toma la merienda, come todo esas cosas y las pone de obras de arte.</p> <p>También puede ir a los lugares que quiere él y encuentra cosas.</p>

**Registros de grabaciones de audio sobre la comparación y relación
entre sus juegos y la obra del artista**

Pregunta: *¿Estas imágenes les hacen acordar a algo?*

Respuestas:

Si, al museo de artes visuales.

Me recuerda a todos los paseos que hicimos.

Me recuerda al partido de fútbol.

Los cuadros que estaban ahí se parecían a los que estaban en el Museo de Artes Visuales.

Pregunta: *¿Se parecen a los juegos de ustedes en la sala?*

Respuestas:

Que están en fila, están ordenados en colores...

Cuando jugábamos lo ordenábamos.

Lo que armaban Máximo y Santiago se parecía.

Se parecía que todos nosotros estábamos haciendo cosas parecidas, ordenamos por colores y formas.

Las cositas de la sala de juego que mostraste, también se parecen. En la fila de peluches y eso.

Estaban en fila y por colores.

Él usó cosas del supermercado y nosotros también usamos cosas del supermercado.

Capaz que podemos hacer una obra de eso.

Todos estábamos armando algo.

Cuando estaba jugando ordené todo.

Me di cuenta que las cosas más grande están apoyadas, algunas cosas están apoyadas y otras están pegadas en la pared.

Alondra: Tengo la duda ¿qué es en realidad?, ¿si no es un supermercado, qué es?

Maestra: *Es una galería de arte parecido a un museo. Es una galería donde los artistas exponen sus obras y se venden. La gente las va a ver, es como un museo.*

Análisis de datos según las categorías de análisis

Espacio de juego. El espacio de juego es la sala de juegos. Este espacio está organizado con rincones de juego y es utilizado pocas veces en otras actividades que no sea el espacio de juego libre. Es un espacio amplio que forma parte del salón de clase de Nivel Inicial que permite la movilidad de los pocos muebles que tiene. Tanto los muebles como los cajones móviles se ubican siempre en un mismo lugar de la sala, un mismo criterio de orden que se acuerda con el grupo para poder localizar los juguetes en el momento en que van a jugar y de ordenarlos al finalizar el tiempo de juego. El mobiliario consiste en cinco mesas pequeñas, alrededor de diez sillas, un retablo de títeres, un modular de cocina, heladera, cuna, un par de repisas. Dentro del mobiliario fijo, hay un pizarrón grande para dibujar con tizas de colores, un espejo y un perchero con bolsos y carteras.

Como objetos más manuales que los niños utilizan para la sectorización de los espacios y la construcción, hay almohadones, bloques grandes de plástico y una alfombra. Hay objetos cotidianos, teclados de computadora, teléfonos y máquina de escribir. En el rincón de la casa hay utensilios de cocina, envases de comestibles y otros objetos domésticos. Junto al retablo de títeres hay cajones móviles, uno con títeres y otro con muñecas y muñecos de trapo y plástico, y bebés. Junto al espejo y perchero de bolsos hay un canasto grande con ropa y disfraces. Varias cajas de plástico grandes que contienen juguetes pequeños clasificados por pista para autos, autos, muñecos de plástico pequeños y fichas de encastre. Dos grandes cajones contienen maderas de diferentes formas y colores. Gran parte de ellas son bloques lógicos. Algunos objetos son temporales en la sala de juegos, como por ejemplo cajas con envases de productos para jugar al supermercado o los

comercios. Esto se implementó luego de las actividades dentro del área de matemática en torno al trabajo con operaciones en la comprar y venta de productos.

Motivación para el juego. En el juego de colecciones en torno a la clasificación de maderas y bloques lógicos, la motivación son las propias cualidades de esos objetos. La gran cantidad de maderas, la acumulación excesiva de estos objetos se vuelve de difícil manipulación y esto lo vuelve desafiante. Las variables que presentan los bloques lógicos, forma, color, tamaño, espesor, son estimulación para agruparlos bajo esta regularidad y encontrar otras formas posibles de agrupamientos.

La motivación para las colecciones en el juego de los comercios y en la organización de sus productos, son las actividades de enseñanza de la matemática. Este juego orientado y pautado para la enseñanza de la adición y sustracción, se vuelve motivación en el espacio de juego libre enriqueciéndolo y ampliándolo a partir de nuevos conocimientos y formas de hacer. Una segunda motivación en este juego también son las cualidades de los objetos, ya que gran parte del juego es la organización de estas colecciones de envases, agrupándolos con diferentes criterios que los mismos niños establecen.

Tipo de juego. En las colecciones de maderas, el tipo de juego está vinculado al pensamiento lógico. El juego implica procesos cognitivos de orden lógico-matemático al tener como preocupación y regla de juego, ordenar bajo criterios estrictos de ciertas cualidades de las maderas. El tipo de juego en las colecciones en el supermercado es simbólico principalmente. La preocupación central que tienen los niños en este juego, es asumir roles definidos entre quiénes son vendedores y quiénes compradores. Por lo general quienes impulsan el juego de los comercios quieren tener el rol de vendedor, pues les da el estatus de tener su comercio propio, organizar sus productos y tener la tarea tan desafiante de la venta. Pero también este juego tiene un componente de pensamiento lógico, pues a pesar de estar motivados en parte por cuestiones simbólicas, por momentos consiste en tareas de clasificación de las colecciones de productos que se venderán en el comercio.

Comparaciones. Al interrogar sobre el parecido entre los juegos de la sala de juegos que vimos, y las obras de Gabriel Orozco, surge de inmediato el orden lineal de los objetos en filas y la clasificación por colores. También surge la comparación entre el juego del supermercado y la obra *Oroxxo*. Con respecto a este último, cuando tratan de describir e interpretar su obra hay una referencia al juego del supermercado que ellos hacen cuando un niño explica: “Capaz que tomó la merienda, come todas esas cosas y las pone de obras de arte”. Esto sugiere usar los envases vacíos, de desecho como ellos hacen en sus juegos. En referencia a los envases el comentario “Capaz que podemos hacer una obra de eso.”, refleja la capacidad de darse cuenta que a pesar de ambos usar el mismo material, sus propósitos fueron distintos a los del artista (juego y obra), y pueden proyectarse en una actividad creadora más allá del juego con esos objetos de consumo.

En las Series muestra N° 1, N° 2 y N° 3, se observa la clasificación metódica de los objetos, tanto de los juguetes como en las obras de Orozco. Se advierte cómo en los distintos juegos que inventan los diferentes grupos de niños, aflora siempre la disposición de orden, agrupando los juguetes con algún criterio. Por lo general se ordenan linealmente por parecido en tamaño, color o forma. En la Serie secuencia N° 1 que muestra la acción de los niños en el proceso de ordenado y clasificación de las maderas sobre el suelo, alude no solo a la imagen de la obra *Asterisms*, sino a la acción que podemos imaginarnos, del artista creando la obra.

Hacia el final de la visualización de las imágenes de sus juegos, una niña es capaz de realizar una conclusión muy exacta sobre el común de las fotografías vistas. Ella dice: “Todas las fotos, todos los niños, los de este año y los del año pasado, todos estamos ordenando las cosas. Son diferentes cómo armaban, diferentes cómo jugaban, y también son diferentes los juguetes. Todos tenían en común juguetes, casi todos ordenaban en fila.” Sintetiza en pocas palabras, los comentarios y reflexiones que se hicieron a lo largo de esa actividad, dando sentido y apertura a siguientes reflexiones sobre las colecciones.

7. CONCLUSIONES

7.1. Discusión e interpretación teórica

Con el propósito de entrar en discusión con el marco teórico seleccionado proveniente de los campos pedagógico, psicológico y estético, y continuando con la organización y el orden de los tres grupos de juegos que se analizaron en el trabajo de campo, *Juego con piedras*, *Juegos en el patio* y *Juegos en la sala*, esta discusión busca argumentar e interpretar los juegos espontáneos de los niños y sus reflexiones frente a la intervención docente en los diferentes espacios y momentos de la escuela en que se desarrollan.

Juego con piedras

En este primer juego con el que abrimos la discusión teórica, destacaremos en primer lugar la asociación que hace una niña del grupo sobre las colecciones de piedras con el Museo de Artes Visuales. Esta asociación muestra un alto nivel de conceptualización sobre las ideas de colección y museo al trasladar el concepto de colección de pinturas a la colección de piedras. De manera que encuentra en común, que en ambas situaciones se conforma un conjunto de muchas piezas que alguien ordena con ciertos criterios y que las exhibe en un espacio determinado para que otras personas las vean.

De acuerdo con la teoría del que hombre es un animal simbólico de Ernst Cassirer (1992), podemos leer en este episodio la capacidad de simbolización al poner en palabras la conducta humana de coleccionar. En el universo simbólico de nuestra cultura, la colección forma parte de lo que en un primer lugar define a un museo. Esto estaría demostrando el pensamiento simbólico al comparar el juego de recolección y organización de piedras con “jugar al museo”.

Así mismo, en el jugar al museo se identifica el “como si” que Johan Huizinga (1957) centra como una de las condiciones para que exista juego, y por otra parte, la condición de

“ser otra cosa o de otro modo” al referirse a vivencias y acontecimientos de la vida cotidiana sin serlo.

Aparecen diferentes conceptos provenientes del mundo del arte que orientan el hacer y el pensamiento como parte del juego tales como colección, obra, artista, espectador, museo. Conceptos provenientes de relatos que la historia del arte ha construido desde el Quattrocento como afirma Arthur Danto (2012), y que son parte de la malla cultural que la mayoría de estos niños traen al llegar a la educación formal.

Se observan diferentes procesos creativos a través de las producciones que los cinco equipos hacen en las dos ocasiones de la secuencia de actividades. Si aceptamos la teoría de Lev Vygotsky (2000) sobre el juego como mayor exponente de la creatividad infantil, encontramos en este ejemplo suficientes evidencias. Un elemento que identifica la existencia de creatividad grupal fue las diferencias entre las producciones a pesar de trabajar bajo la misma consigna y utilizar el mismo material para producir las obras en todos los equipos. Esto se explicaría como respuesta a las funciones mentales vinculadas a la memoria con un repertorio de imágenes y experiencias, y a la combinación de estas imágenes creando nuevas. Las diferencias se apoyan en las experiencias individuales, en los deseos y necesidades que son únicas en cada niño y que se observan en el juego libre deviniendo en producciones creativas. Hay que mencionar además, la condición social que para Vygotsky es destacada en todo proceso creativo y que está supeditada al ambiente y sus posibilidades. Esta condición está dada en este caso, por las características del espacio escolar y del nivel inicial. Aquí se ha concebido el espacio escolar como espacio público que propicie la diversidad cultural, ideológica y expresiva en pos de la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

Por otra parte, el ambiente del nivel inicial además de incluir las premisas anteriormente declaradas para el espacio escolar, se ve identificado por el espacio y tiempo

de juego y de la enseñanza de conocimiento académico a través de la figura del docente en su rol de intelectual transformativo al decir de Henry Giroux (1997).

Otra variable que sin duda condicionó la diversidad creativa fue el lugar del patio donde se emplazaron las diferentes producciones. Esto se ve con más claridad en las producciones de la primera actividad sobre el armado de colecciones de los Grupos 3, 4 y 5. El Grupo 1, usa el espacio del vano de la ventana como mesa o vitrina expositora, obligando a los espectadores a tener una visión frontal de la instalación. La resolución de este grupo se asemeja a las primeras producciones que hacían en su juego espontáneo con piedras, son agrupaciones que ordenan con criterio de cantidad y tamaño. Al mantener el espacio original de juego, no se arriesgan a explorar nuevas posibilidades y quedan atrapados en la primera resolución. El Grupo 2, utiliza el espacio sobre el suelo del patio, a pesar de tener una mesa de ping-pong que se les dio como referencia de lugar, prefirieron usar el suelo enmarcando su escultura con la pared. Este grupo es el único que se aventura a realizar una producción en altura, su acumulación es un resultado de exploraciones sobre el tamaño, peso y equilibrio de las piedras. Tal vez sea el equipo que hizo búsquedas más cercanas a los desafíos que un escultor tiene frente al material. Por otra parte muestran autonomía al resolver armar su obra en un lugar elegido por ellos sin alejarse de la zona que les correspondía en la consigna inicial. Demuestran capacidad y seguridad en hacer valer su propia expresión como derecho frente al resto del colectivo. En el Grupo 3, el tronco como soporte circular y plano, enmarca a las piedras ordenándolas en una suerte de constelación y se vuelve parte de la misma escultura. Con el Grupo 4, el túnel define no solo la disposición de las piedras, sino principalmente el lugar del espectador obligándolo a tomar la actitud de escudriñar y tener que descubrir algo que está oculto. Su producción no es tan definida en forma, pero si en volverse interesante porque provoca en espectadores cierto desconcierto al no estar claro dónde y cómo es la obra, además de ser una provocación por tener que encontrar y adaptar su cuerpo para acceder a la obra. Por último, el Grupo 5

plantea una imagen identificable al componer una figura humana y centrarla en el plano rectangular de tablas que forman parte de la casa-trepador de madera. Usan si se quiere este plano como soporte u hoja de papel donde dibujan. Sin duda es la resolución más tradicional y estereotipada de las que presentan los grupos.

En las cinco producciones el espectador pasa por diferentes lugares, el del observador frontal, el del que necesita trasladarse rodeando circular o semicircularmente para abarcar todos los puntos de vista posibles, el observador activo que se ve obligado a asomarse a pequeñas aberturas o agacharse al nivel del suelo para tener una mejor visión jugando con su corporeidad. Este juego sobre el lugar del espectador, surge espontáneamente de la propuesta de instalar en el patio las producciones de piedras. De acuerdo con Hans-Georg Gadamer (2012), que concibe al arte en la actualidad como juego, símbolo y fiesta, el lugar del espectador y lo que en él sucede es un parte de la experiencia artística. El juego que provoca la obra de arte al contemplarla, en palabras de este autor “el jugar - con” se produce en el momento en que los niños que observan las producciones de sus compañeros establecen este juego con el otro al tratar de descifrar, comprender y emitir discursos sobre lo que están vivenciando en la apreciación de las diferentes obras.

En la denominación que los niños hacen de sus producciones y de las narrativas que construyen en torno a sus producciones visuales, en una conjunción de lenguaje con actividad práctica (Vygotsky, 1979), muchas veces aparecen diferencias entre los mismos integrantes de un equipo. Esto forma parte de su pensamiento y desarrollo intelectual en esta etapa, donde la interacción con el entorno y con el otro propicia el pasaje del lenguaje como herramienta de comunicación hacia el lenguaje como herramienta de pensamiento reflexivo. Estas narrativas diversas se vuelven múltiples interpretaciones de una misma imagen, interpretaciones que al contextualizarlas en el encuentro del espectador y la obra, funcionan como instancias de formación de espectadores de arte contemporáneo.

Trascendido el juego libre, los niños se vuelven guías de museo o mediadores entre sus obras y los nuevos espectadores que aparecen frente a la convocatoria de la instalación de un “Museo de piedras visuales”. Aquí a la manera de la Propuesta Triangular de Ana Mae Barbosa, ellos contextualizan sus obras a través de sus relatos de juego fomentando la interpretación en el otro por medio del diálogo.

En la última actividad con el grupo donde se presenta al artista Isamu Noguchi como cierre del proceso por el que transitaron, se propone encontrar vínculos entre sus producciones y las de este artista. Por tanto, se está proponiendo lo que Dewey (2008) plantea en su teoría sobre el arte como experiencia al provocar una experiencia estética reconstruyendo a través de la apreciación, la experiencia de producción de la obra.

El uso de la piedra como material plástico y el espacio del jardín como lugar de emplazamiento de las obras en dialogo con éste, son los factores por el que se selecciona a este artista. Las imágenes del *Museo Noguchi* en New York que se presenta a los niños ilustrando el espacio del jardín con las esculturas, orientan la reflexión sobre el emplazamiento y la instalación al evocar sus propias creaciones en el espacio del patio de la escuela.

Juegos en el patio

Prosiguiendo con nuestra discusión e interpretación, bajo la denominación de Juegos en el patio, encontramos tres juegos diferentes. En primer lugar el juego de los *Troncos*, seguido por el de las *Lombrices* y terminando esta serie el juego de *Las hojas*.

Con respecto al juego de los *Troncos*, cuando los niños describen como “armar una nave espacial”, dejan ver que es un juego que no solo requiere un gran esfuerzo físico y destreza motriz, sino que también requiere de una actividad cognitiva importante para idear y resolver problemas de espacio, peso, traslado y equilibrio que permitan dar forma a una nave.

Haciendo foco en la teoría de Henri Wallon, estos juegos estarían enmarcados en primer lugar como juegos funcionales por el requerimiento corporal a modo de desafío y ejercitación motriz. Pero también hay elementos de ficción, adquisición y de fabricación, pues aparece la imaginación al aludir la construcción de una nave. Existe una adquisición de conocimientos en la resolución de los problemas que se les plantea en el traslado de los troncos y que por ensayo y error van incorporando a su práctica de juego. El elemento de fabricación está en el producto final que logran y que denominan nave, y que a su vez van modificando en búsqueda de la mejor forma con cada nuevo objeto que construyen. En términos de Wallon, las funciones que más se observan en este juego con troncos son sensoriomotrices, por el placer que les produce acciones como arrastrar, levantar hacer rodar los troncos. Cuando se presenta a los niños la visualización de sus fotografías donde aparecen jugando, éstos son capaces de verbalizar los procedimientos de construcción poniendo en juego su pensamiento reflexivo y dejando al descubierto que su juego trasciende el objetivo de construir una nave. Al observar las transformaciones permanentes de su construcción con troncos, se puede inferir que el placer del juego está en la construcción y no tanto en el posterior uso de la nave y en el juego de viajar al espacio. Esto último queda relegado a un segundo plano.

Continuando con el juego de las *Lombrices*, se observa que no hay casi movimiento y transformación del espacio como en el anterior juego, sino que se presenta como un juego pasivo, puesto que algunos de sus participantes solo observan. Aquí, el placer del juego está en el descubrimiento y la manipulación de las lombrices y de la tierra. Al excavar se ensucian, sienten la humedad, sienten las texturas del suelo que les produce placer y satisfacción. Este juego estaría dentro de la etapa de adquisición (Wallon, 1979), pues en el placer sensoriomotor hay una conexión con el conocimiento de la naturaleza a través de la percepción y el uso de sus sentidos. Necesitan tocar, ver, oler a las lombrices y explorar cómo reaccionan al sacarlas de la tierra, cambiarlas de lugar, entre otras cosas.

El tercer juego registrado en el patio como de *Las hojas*, muestra funciones claramente de sociabilidad al establecer roles y acuerdos en un juego de ficción, pues en el “como si” (Huizinga, 1957) son cocineros, y las diferentes hojas son ingredientes en la preparación de alimentos.

Las tres instancias de juego en el patio confluyen no sólo en este espacio abierto sino que en la interacción con la naturaleza. Todos tienen en mayor o menor medida una actitud de exploración y búsqueda de conocimiento científico. El juego con lombrices pareciera ser el más cercano a una actividad de laboratorio. Aparecen leyes físicas en la manipulación y juego con los troncos, conocimiento biológico en el juego con las lombrices y químico en la preparación de las comidas.

El patio funciona como un encuadre para el juego en el que Wallon (1957) afirma que deben existir determinadas condiciones necesarias para que este ocurra. En este caso, una de las condiciones son las características espaciales, los elementos que hay en este espacio como las plantas, hojas, piedras, troncos y animales. También los son, las condiciones temporales, es decir los treinta minutos que los niños han incorporado en su rutina diaria como tiempo para el juego libre, “el recreo”. Y por último, también los acuerdos y normas que se establecen conjuntamente con el docente como ser el comportamiento en la escuela y en el grupo.

Si enmarcamos estos juegos a través de las condiciones que Huizinga considera, encontramos que existe libertad en la elección de los juegos sin la obligatoriedad de participación en ellos. Establecen sus propias reglas y acuerdos dentro de una estructura equilibrada donde puede reconocerse armonía y tensión, y donde los niños entran y salen del juego a su gusto.

Para la reflexión con el grupo sobre sus juegos en el patio, se escoge a la artista finlandesa Sanna Kannisto por su temática de sensibilidad y curiosidad hacia la naturaleza. En su obra aparece el interés de diversos entornos naturales en los que instala su

laboratorio fotográfico que evoca un laboratorio científico por la presencia de animales, plantas y diferentes objetos que utiliza para cazarlos.

Su obra muestra lo pequeño, lo oculto, la belleza en pequeños fragmentos de un todo que es ese entorno natural. Aparenta realizar una separación entre los seres vivos y su medio, pero que en realidad no es tal. Ficciona desde lo real provocando desconcierto y generando un relato propio del arte contemporáneo, pues como indica Danto, no responde a ningún relato legitimador del arte moderno. Su relato muestra las posibilidades y la valoración de los múltiples temas y formas que puede adquirir hoy el arte. También es parte de su obra la actitud de respeto y disposición hacia la naturaleza al habitarla mientras trabaja. La representación de los escenarios, además de enmarcar al personaje que será fotografiado a modo de retrato remite al protagonismo, poniéndolo en escena en un lugar de atención y reconocimiento. Mediante este recurso busca renovar “experiencias sensibles comunes” parafraseando a García Canclini cuando define el papel de las artes en las sociedades contemporáneas.

En definitiva, la mediación docente entre la obra y los niños, estuvo orientada hacia el reconocimiento de ciertos aspectos comunes que pudiesen encontrar entre el trabajo de Kannisto y sus juegos con el propósito de desencadenar en este caso, reflexiones en torno al interés por temas de representación, formas de producción de imágenes y la producción de discurso en la interpretación de éstas.

Juegos en la sala

En último lugar, los juegos que se han tomado como objeto de análisis en la sala de juegos, son los que están referidos a diferentes formas de colecciones. Estas colecciones se producen dentro de otros juegos que las incluyen como jugar a las familias y jugar a los comercios. Para esto, los niños utilizan distintos tipos de juguetes y objetos que disponen en los rincones de la sala, algunos son objetos estructurados como los bloques lógicos y otros

no estructurados como muñecos, peluches, envases de alimentos, implementos para la cocina y resto de la casa.

En el armado de un espacio que implica la resolución de problemas al movilizar objetos y organizarlos, analizándolo desde la teoría de Vigotsky (2000), vemos cómo se desencadenan procesos creativos al transformar y resolver en nuevas formas estas problemáticas.

Para Wallon (1979) se observarían juegos de fabricación, pues son capaces construir y combinar juguetes y espacios creando nuevas construcciones. Esta fabricación de espacios con sus objetos necesarios para ficcionar situaciones de la vida cotidiana como ser jugar a las familias o trabajar en un supermercado, es posible gracias a las adquisiciones de conocimiento sobre el entorno en la observación de las relaciones y rol social en cada uno de estos casos. Esto deviene en funciones de sociabilidad al poner en juego los diferentes roles que se establecen en las distintas relaciones entre los actores sociales, y funciones de verbalización que están relacionadas con éstos, como ser formas de decir y vocabulario pertinente en cada contexto de actuación.

Estos juegos muestran la capacidad de simbolización a través de un pensamiento y comportamiento simbólico como establece Cassirer (1992), pues los niños representan por medio de sus juegos su condición humana y su cultura. En la organización de espacios ficcionados, aparece en el supermercado la organización de los productos a la venta en base a colecciones. Lo mismo sucede con la organización de la vivienda para jugar a las familias, ordenando colecciones de muñecos, vajilla, entre otras.

Por otra parte, el juego que realizan algunos niños en ordenar los bloques lógicos teniendo en cuenta cualidades de estos objetos como forma, color, tamaño y espesor, parte de una motivación distinta a los juegos anteriormente descritos. El armado de colecciones con bloques lógicos, no nace de la necesidad de representaciones de situaciones de la vida cotidiana, sino que surge del placer que produce el trabajo cognitivo de clasificación. Este

placer por ordenar con determinados criterios, son los mismos niños que libremente establecen en base a las cualidades que estos objetos les sugieren. Esto último, es lo que entendemos que identifica a esta situación como de juego libre y espontáneo, pues hay una libre elección en esta actividad que produce una situación de placer y tensión en resolver desafíos que son impuestos por ellos mismos, así como las reglas y acuerdos que establecen para esta actividad. (Huizinga, 1957)

La obra *Asterisms* de Gabriel Orozco entre otras que se seleccionan para vincular con las colecciones como procesos estéticos en la producción de imágenes, se identifica por la acumulación de objetos cotidianos de consumo y de desecho, y por la forma de clasificación con estrictos criterios con los que este artista agrupa sus colecciones. Esta práctica artística contemporánea es conocida como *acumulaciones*, en la que se reconoce al artista del Nuevo Realismo francés Arman (1928-2005), como uno de sus iniciadores en el complejo proceso de disolución de límites en las artes visuales hacia la segunda década del siglo XX. Las acumulaciones son uno de los ejemplos de las múltiples hibridaciones que presenta el arte contemporáneo en su carácter de des-definición.

Frente a la obra *Oxxo* de Gabriel Orozco, una niña plantea una duda propia del arte en la contemporaneidad, “¿qué es en realidad?, si no es un supermercado, ¿qué es?” La obra produce la problematización de las estructuras que tienen integradas acerca de lo que es y cuáles son las diferencias entre un museo de artes visuales y un supermercado. Esta definición se vuelve confusa revelando el carácter *postautónomo* del arte que García Canclini declara, cuando las prácticas y los ámbitos artísticos se confunden con prácticas y ámbitos de la vida cotidiana, como lo demuestra el supermercado de Orozco. De todas formas la evocación del museo está, pues frente a la interrogante docente “¿Estas imágenes les hacen acordar a algo?”, lo primero que evocan son las visitas al Museo de Artes Visuales que han hecho desde su experiencia personal y escolar. Su noción conceptual sobre el mundo del arte es bastante definida a los 5 años, la idea de artista, de lenguajes posibles

que éstos manejan y el tipo de imágenes aparecen en sus explicaciones orientándose hacia lo que culturalmente representa para ellos el arte. En consonancia a lo que José Jiménez argumentaría, hay un “intencionalidad estética” en las acciones de percepción que ha sido moldeada por la trama simbólica de su cultura. Así, por ejemplo, ante la pregunta, “¿qué hacen los artistas plásticos?”, responden: “Hacen esculturas, pinturas, dibujos, arcilla, barro.” Los definen a través de lenguajes tradicionales y técnicas tradicionales. La problematización frente a los lenguajes tradicionales y contemporáneos se muestra en los comentarios que hace un niño: “Que horrible todo lo que hace.”; “Está en el piso, es un tiradero de cosas.”; “Parecen caramelos para comérselos. Es horrible su pintura.” De manera que, supone que son pinturas porque ellos mismos definieron anteriormente que Gabriel Orozco era un artista plástico y su concepto de artista está vinculado a los lenguajes tradicionales. Sin embargo, esto no les impide observar su obra con interés y curiosidad, y a su vez se percibe el entusiasmo que les produce la evocación de otras experiencias o comentarios provocados por las obras que están viendo. Podríamos formular que ocurre un intersticio entre lo que han construido en su repertorio simbólico como idea de arte - artista - obra, y lo que se les presenta como problema con las nuevas imágenes a las que se enfrentan. Esta problematización podría leerse como una *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1979) en la que el niño con intervención y ayuda del otro, es capaz de acceder a una comprensión que aún no alcanzaría individualmente. De modo que, la problematización que presentan las imágenes provenientes del arte contemporáneo abre una zona de desarrollo próximo para propiciar un avance cognitivo.

La interpretación de la obra *Asterisms* se va produciendo a través de los comentarios y reflexiones que hacen al describir e inferir sobre la forma en cómo y para que el artista creó esta obra. En las intervenciones de dos niñas se observan estas inferencias. Dice la primera: “Era porque así sepan las personas que van a ir ahí, ven esa cosa, para que sepan cómo hizo los cuadros, con esos materiales. Le sacó una foto como dijo Máximo, así la

gente sepa en vez de ver muy cerca eso, lejos, lo ve todo ahí.” Por otro lado la segunda niña explica: “En la foto anterior, que estaban las cosas en la playa, estaban en la playa porque todas esas cosas eran de muchas personas, porque siempre hay muchas personas en la playa, por eso se pierden todas esas cosas.”

En términos de Dewey, este proceso cognitivo que los niños hacen con la intervención docente para que se produzca interpretación estaría enmarcado en las dos formas de experiencia que anteriormente hemos definido, la *experiencia educativa* (2010) y la *experiencia estética* (2008). En el primer caso, es educativa pues se logran conexiones con otras experiencias bajo los principios de continuidad e interacción. Evocan experiencias de sus juegos, de su vida cotidiana y del conocimiento sobre el arte incorporado en su trayecto escolar, esto, en interacción con el ambiente y condiciones reguladas por el docente a través de un recorrido didáctico previamente planificado.

Es también una experiencia estética, pues al internarse en la obra hay una intencionalidad de reconstruir el proceso creativo del artista. En la descripción que los niños hacen sobre cómo recolectó los objetos de desecho, como los ordenó, de donde los recogió, están remitiéndose a la “experiencia común” de la vida cotidiana y que sucede en los espectadores al enfrentarse a la obra de arte para dar paso a la experiencia estética según Dewey.

Habría que decir también, que estas intervenciones indican la aproximación conceptual que están haciendo sobre los procesos de producción y de la relación con el espectador. Por consiguiente, en el trabajo con la obra de Gabriel Orozco y de los juegos en la sala de juegos, se asociaron ideas sobre el armado, procedencia y sentido de las colecciones, el uso plástico del objeto cotidiano y del objeto de consumo, la instalación como lenguaje contemporáneo, y la problematización en el espectador.

7.2. Conclusiones finales

Con el fin de concluir, podemos decir que esta investigación ha permitido cumplir los objetivos planteados en torno al objetivo general: *Conocer las articulaciones entre actividades lúdicas espontáneas de niños en nivel inicial y prácticas de arte contemporáneo.*

Con respecto a **describir y comprender prácticas lúdicas espontáneas no regladas en el nivel inicial**, se ha localizado en los juegos atributos que involucran lo simbólico, lo corporal, lo cognitivo, lo social, lo creativo y lo estético.

En primer lugar, podemos decir que el juego en la mayoría de los casos estudiados es simbólico, pues busca representar situaciones de la vida cotidiana y su entorno como el museo, la familia, la actividad comercial, actividades de la construcción y del mundo científico entre otras.

También son prácticas de juego con un alto componente corporal donde aparece muchas veces la necesidad de destrezas tanto manuales como de movimiento.

Sabemos que las instancias de juego libre en la escuela se producen en colectivo y esto no solo conlleva aspectos sociales y comunicacionales, sino que además, comprende aspectos sobre el desarrollo de procesos mentales que hemos argumentado a través de la teoría de “la zona de desarrollo próximo” de Lev Vygotsky. Se manifiestan aspectos cognitivos en la resolución de problemas lógicos y en la curiosidad científica junto con la necesidad de poner en juego el descubrimiento.

La revisión de documentos oficiales sobre la educación inicial en Uruguay y la teoría que fundamenta la escuela como espacio público constructor de ciudadanía crítica en lo colectivo (Giroux, 1997), nos permitió afirmar que los espacios de juego libre han estado y pueden estar presentes en la escuela y en el nivel inicial, y que estos pueden ser lugares de aprendizaje en la medida que se enmarque el juego como tal. En este caso en que el juego no es reglado, igual se produce bajo un encuadre que lo condiciona en torno al espacio disponible, los tiempos regulados para jugar y normas acordadas grupalmente.

A partir del análisis e interpretación de datos, podemos confirmar la presencia de manifestaciones de creatividad tanto individual como colectiva en los juegos referidos conforme a Vygotsky y a Wallon en cuanto a sus enunciados sobre la actividad combinadora y los juegos de fabricación respectivamente. También en este sentido, se han podido evidenciar que los niños incorporan en sus juegos elementos de la enseñanza escolar, por lo tanto podemos asegurar que ésta enriquece el juego acrecentando las posibilidades creativas que de por sí solo ya tiene. Este potencial creativo se observó tanto en la capacidad de resolver problemas prácticos que aparecen en los juegos y en la variedad de temas que aparecen en el juego simbólico al recrearlos en la nueva realidad de juego.

Vayamos ahora a ubicar el componente estético en los juegos. La búsqueda de organizar en torno a las cualidades de los objetos no se basa únicamente en procesos de pensamiento lógico, sino que también son procesos estéticos al desarrollar una organización visual que contiene ciertos elementos formales como forma y color y elementos en la composición como equilibrio, ritmo, armonía.

Lo dicho hasta aquí, supone que la idea de ausencia de creatividad en la escuela, afirmación que muchas veces circula en algunos discursos desde un profundo desconocimiento de lo que sucede dentro del aula, podría ser revocada. Podemos alegar que si existen instancias en las rutinas escolares que posibilitan procesos creativos orientados hacia una formación estética en los niños.

En lo que refiere al objetivo sobre, ***indagar la relación entre las prácticas lúdicas espontáneas y las prácticas estéticas contemporáneas*** recopilamos varias cuestiones de nuestros hallazgos.

Primeramente, se ha encontrado como relación el manejo de conceptos específicos del mundo del arte como ser obra, artista, espectador, museo y colección. Esta

conceptualización se muestra en el juego simbólico y creativo al representar un museo y sus colecciones de objetos con obras.

Por otra parte también aparece una relación entre las temáticas de interés de los niños y las temáticas de interés en los artistas contemporáneos como ha sido en el estudio de estos grupos, la naturaleza, la curiosidad científica, las acumulaciones, las colecciones, los objetos cotidianos y objetos de consumo.

Otro elemento interesante que se ha podido relacionar al momento de presentarse las situaciones de exposición de sus creaciones, ha sido el lugar del espectador que al igual que el arte contemporáneo los niños proponen un espectador activo y participativo en el acontecimiento artístico.

Se ha comprobado a través del encuentro con las obras y artistas contemporáneos seleccionados, que los niños de nivel inicial no demuestran un gran rechazo hacia éstos como suele suceder con niños y estudiantes mayores e inclusive con muchos adultos. Se ha observado que se involucran con la obra en intentos por comprender y dar sentido, lo que estaría demostrando su cercanía hacia ciertas prácticas contemporáneas.

También se ha advertido que estos niños poseen una idea de arte que se consolida en torno a los lenguajes tradicionales pintura y escultura y a los temas figurativos, pero a pesar de esto, son capaces de no encerrarse en estas cualidades y trascenderlas, involucrándose con obras contemporáneas a través de la curiosidad que los identifica en esta etapa. Por lo tanto lo consideramos como otro indicio de proximidad entre ambas prácticas, lúdicas y contemporáneas.

Podemos decir que la relación y vínculos encontrados pueden explicarse al tener en cuenta que a través del juego los niños han accedido a la red simbólica de su contexto y su cultura lo que les permite acceder a las claves del arte (Cassirer, 1992). Algunas de estas claves que en la contemporaneidad se perfilan como condición postautónoma del arte (García Canclini, 2012), se reflejan entre otras cosas en el manejo que los niños tienen de

las nuevas tecnologías y del conocimiento de las distintas formas de comunicación de masas y en redes.

En último lugar, en torno a **reconocer y describir conceptualmente las mediaciones docentes que articulan las prácticas lúdicas espontáneas y la enseñanza de arte contemporáneo**, se han convalidado las siguientes formas de mediación.

Recapitulando el recorrido por los diferentes momentos de las secuencias planificadas con los grupos, encontramos una primera mediación en la habilitación de los espacios de juego al propiciar los espacios físicos, tiempos, elementos y objetos disponibles para jugar, además de los acuerdos y reglas para que el juego se produzca. Recordando el planteo de Henry Wallon que para que exista juego no debe haber mediación educativa a través de la enseñanza de conocimiento disciplinar, se podría objetar afirmando que si existe una mediación educativa al encuadrar las posibilidades de juego, en la medida que se considera que el juego por sí solo educa y es promotor de aprendizajes. Pero, en lo que si acordamos con Wallon es que no hay enseñanza durante el juego, la enseñanza se produce en instancias posteriores, en este caso en el trabajo con artistas y sus obras.

En las actividades de apreciación e interpretación sobre sus propios juegos y sobre las obras de los artistas donde los niños reconstruyen sus experiencias de juego, la mediación docente se produce a través de la selección de imágenes y la interrogación. Esta evocación permite descubrir en las obras lo que Dewey ha llamado “experiencia común” previo paso a la experiencia estética. Las actividades de apreciación que implican una interrogación didáctica no están alejadas de la interrogación que el maestro desarrolla para la enseñanza de otras disciplinas en otros campos de conocimiento. Esta interrogación ha estado sustentada en la provocación de la producción de inferencias durante la apreciación de la obra, lo que hace contextualizarla al encontrar relaciones posibles de significado. Esto se ha fundamentado teóricamente desde el marco de la Propuesta Triangular como la lectura contextualizada de la obra. A partir de los estudios de Vygotsky sobre pensamiento y

lenguaje, sabemos que es necesaria la internalización de éste último para producir pensamiento reflexivo. En esta mediación sustentada por las posibilidades del lenguaje, la lengua no se presenta como objeto de enseñanza sino herramienta para la construcción de un conocimiento disciplinar específico como los son las artes visuales. Por otra parte el lenguaje permite producir narrativas sobre las imágenes a las que se enfrentan, las propias y las de los otros en un proceso de formación de espectadores a través de estrategias de interpretación. También se vuelven mediadores al mostrar y exponer sus creaciones a otros niños.

La vinculación entre las obras de artistas y sus juegos en la reconstrucción de su experiencia personal, permitió que los niños pudiesen incorporar a su idea de arte algunos conceptos sobre las artes visuales en la contemporaneidad como los de acumulaciones, el objeto cotidiano y de consumo, las intervenciones e instalaciones. La obra de Gabriel Orozco les permitió descubrir en sus propias prácticas de juegos, la acumulación de objetos y el armado de colecciones, el uso de objetos cotidianos con otros sentidos para los que fueron fabricados. En el caso de la obra de Isamu Noguchi, el vínculo entre las rocas y sus emplazamientos se presentan como posibilidad de pensar la escultura alejada de su concepción tradicional bajo la forma de figura humana.

Esta indagación ha permitido aproximar a niños de nivel inicial, aspectos y problemáticas del arte contemporáneo como los conceptos de postautonomía y de disolución de límites en el arte, provocando una resignificación a la idea de arte que hasta el momento tenían construida. Pongamos por caso la problematización sobre las condiciones que dan a una obra el estatus de obra de arte a través del cuestionamiento que una niña hace frente a la obra de Gabriel Orozco con la pregunta, “¿qué es esto en realidad?”

Volviendo a lo anteriormente mencionado sobre la actitud de involucramiento que los niños demuestran con las obras, ésta se vio complementada con la condición lúdica con que generalmente llegan a toda propuesta educativa. De este modo, y en la medida en que se

propuso una mediación con la obra, los niños dejan fluir ese estado de juego comprometiéndose e involucrándose, reforzando la idea del “arte como juego” (Gadamer, 2012) en la experiencia apreciativa.

La reflexión sobre los distintos momentos de mediación e intervención docente, permite identificar este recorrido de actividades, como una experiencia educativa (Dewey, 2010). Esta se ve delineada a partir de la organización de esa experiencia personal en el juego al disponer el encuadre, y trascender la experiencia de juego con nuevas experiencias de confrontación con el arte contemporáneo, de tal modo que en esa progresión planificada desde la enseñanza les permitió conectar con experiencias anteriores. Sirve de ejemplo, la secuencia realizada a partir del “Juego con piedras” que se inició con la experiencia personal de un juego espontáneo. A medida que hubo nuevas intervenciones docentes al proponer nuevos encuadres donde se apreciaba, conversaba, cuestionaba, los niños fueron modificando sus juegos.

Por lo tanto, podría decirse que la mediación docente en prácticas de apreciación, conversación y reflexión sobre las imágenes de arte contemporáneo, abrió una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) propiciando un avance cognitivo en el conocimiento artístico.

Hacia el final de estas conclusiones, retomando al problema de investigación sobre si es posible enseñar arte contemporáneo a niños de nivel inicial a partir de sus propios juegos espontáneos como parte de su formación estética, podemos postular que la observación y análisis del juego libre y espontáneo de niños dentro del espacio escolar y las vinculaciones encontradas con algunas manifestaciones del arte contemporáneo, permitieron descubrir aspectos claves sobre la mediación docente entre sus juegos y la apreciación e interpretación de obras contemporáneas produciéndose la enseñanza.

Por último, para terminar, con respecto a la preocupación inicial planteada en la justificación de este trabajo sobre la pertinencia de la enseñanza de las disciplinas artísticas

a cargo del maestro de aula, reafirmo una vez más que así debe ser. Sin duda, se requiere un “docente intelectual transformativo” al decir de Henry Giroux (1997), un docente que estudie las disciplinas y contenidos que el curriculum oficial le exige sin desatender su mirada crítica sobre su pertinencia contextual. Definitivamente, defender el espacio de enseñanza de arte en manos de los maestros de aula es defender la presencia del conocimiento artístico en la escuela.

8. Aportes para una propuesta didáctica sobre la enseñanza de Arte contemporáneo en Nivel Inicial

A partir de esta investigación encuentro nuevos territorios para continuar indagando sobre posibles formas en la enseñanza del arte contemporáneo en nivel inicial. Considero que se vislumbra un campo para futuras investigaciones en torno a los resultados de una intervención y mediación docente planificada y sistematizada desde la enseñanza.

Entiendo como aporte al nivel inicial en primer lugar, la confirmación sobre la importancia de los espacios de juego libre incorporados a la vida escolar como potenciales espacios de formación estética y de aproximación hacia la construcción de conceptos visuales y plásticos. Luego de fundamentar y comprender que el juego infantil es la forma primigenia de creatividad en los niños en su primera infancia, esta tesis ha propuesto la habilitación y estimulación del juego en el espacio escolar en búsqueda de fines creativos, estéticos y plásticos.

En cuanto a través de lo practicado en este trabajo de campo, podrían desprenderse varias posibles líneas de acción en el aula para la orientación de la enseñanza. Probablemente, algunas de estas podrían ser la observación de los juegos que habitualmente los niños reiteran con el fin de pensar una mediación, la proposición de espacios de conversación y diálogos que les habiliten reconstruir y reflexionar sobre estos juegos, el acercamiento a artistas y obras que les permitan comparar y articular estas formas con las propias de sus actividades lúdicas. Sin duda estas son algunas acciones entre otras que surgen de las singulares prácticas que cada docente desarrolla en su quehacer educativo.

De estas prácticas mediadas en lo que refiere a este trabajo, se abren más interrogantes como nuevos temas para seguir trabajando. En primer lugar luego de darse una sistematización en prácticas como las que esta investigación propuso ¿serán los niños

capaces de realizar la transferencia conceptual al enfrentarse al arte contemporáneo fuera del ámbito escolar? Por otra parte, también sería interesante comprobar qué pasa con el juego libre de los niños luego de una propuesta de enseñanza continua a lo largo de un curso de arte contemporáneo.

9. Referencias bibliográficas

- Abad Molina, J. (2008) *Iniciativas de Educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es>
- Aguirre, V., Martínez, C. y Paz, M. (2017) *Escenarios de arte para el juego en la primera infancia. Instalaciones artísticas para jugar*. [Ponencia, Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.] En Alonso, G. (Ed.) (2017) *I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016: hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.
<https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/16815/I%20Congreso%20de%20Educaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica%20Libro%20Ponencias%20completas%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Angione, A.M., Brindisi, V., Castrillon, A., Demarchi, M., Manrique de Viglietti, E., Mazzella de Bevilacqua, A., Prada, A., Rodríguez, H., Soler, M., Sugo Montero de Grillo, M. y Vallarino, Y. (1987) *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Revista Educación del Pueblo.
- Augustowsky, G. Informe *Análisis del registro fotográfico correspondiente al proyecto "Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad en cuatro jurisdicciones*. (Octubre, 2007) Programa de Áreas de Vacancia (PAV) de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica. Ciudad de Buenos Aires.
- Augustowsky, G. *La fotografía como herramienta para la investigación educativa. Experiencias en el campo de la educación artística*. FADU-UBA; Universidad Nacional de las Artes.

- Barbosa, A. M. y Galvao Coutinho, R. (2009) *Arte/educación como mediación cultural y social*. Editora UNESP.
- Carbajal, N., Pastorino, C. & Sosa de Boccardo, D. (1992) *La expresión creadora. Jesualdo: un precursor*. Revista Educación del Pueblo.
- Cassirer, E. (1992). *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Danto, Arthur C. (2012). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- Demarchi, M. (Ed.) (2010) *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Consejo Directivo Central/ Administración de Educación Pública.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y educación*. Morata.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003), *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es>
- Documento Base de Análisis Curricular* (2016) Consejo de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública.
- Gadamer, H-G. (2012). *La actualidad de lo bello*. (1ªed.). Paidós.
- Galería de arte Kurimanzutto*. http://www.kurimanzutto.com/exhibitions/gabriel-orozco_2
- García Canclini, N. (2012) *La sociedad sin relato. Antropología y Estética de la Inminencia*. Katz Editores.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2016) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.

- Guidalevich, V. (2017) *El conocimiento pedagógico en las relaciones de la infancia con el arte contemporáneo en museos y galerías de arte en Argentina. Un estudio de caso.* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es>
- Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". *Revista Educatio Siglo XXI*, 26, 85 – 118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Huizinga, J. (1957) *Homo ludens*. Emecé.
- Ivaldi, E. (2017) *La educación inicial del Uruguay. De las casas cuna a la escuela elemental.* Ediciones Organización Mundial de Educación Preescolar.
- Jiménez, J. (1992) *Imágenes del hombre*. Tecnos.
- López Anaya, J. (2007) *El extravío de los límites. Claves para el arte contemporáneo.* Emecé.
- Malajovich, A. (Ed.) (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana.* Siglo XXI Editores Argentina.
- Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años.* (Red.2017) Consejo coordinador de la educación en la primera infancia. Programa Uruguay Crece Contigo (UCC) – Área de políticas territoriales de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) de la Presidencia de la República.
- Marín Viadel, R. (ed.) (2005) *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Editorial Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017) *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística.* Editorial Universidad de Granada.
- Museo Noguchi. <http://www.noguchi.org/>

Museo Solomon R. Guggenheim, New York. <https://www.guggenheim.org/exhibition/gabriel-oro-co-asterisms>

Noguchi I. (1987) *The Isamu Noguchi Garden Museum*. Ed. Harry N. Abrams, Inc.

8ª Bienal del Mercosur: ensayos de geopoética: catálogo/ coordinación Alexandre Días Ramos. (2011) Curador general José roca; colaboración de Alexia Tala, Aracy Amaral, Cauè Alves, Fernanda Albuquerque, Pablo Helguera, Paola Santodcoy. Fundación Bienal del Mercosur.

Oliveras, E. (2008) *Cuestiones del arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador del siglo XXI*. Emecé.

Oliveras, E. (2018) *Estética. La cuestión del arte*. Emecé.

Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Quinquenio 2016 – 2020. Consejo Directivo Central. Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Payà Rico, A. (2007) *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Valencia]. Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es>

Programa de Educación Inicial y Primaria Año. (2008) Consejo de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública.

Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas. (1986) Consejo de Educación Primaria. Administración Nacional de Educación Pública.

Programa para Clases Jardíneras. (1950) Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Imprenta Nacional.

Requejo Mezo, R. (2015) *La posibilidad lúdica en el hecho artístico: entre la creación juguetona, el arte jugable y la obra-juguete*. [Tesis doctoral, Universidad complutense del País Vasco] Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es>

Rockwell, E. (2015) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sanna Kannisto <https://www.sannakannisto.com/>

Solé Vendrell, C. (1990) *La Roca*. Ediciones SM.

Sverdlick, I (Ed.) (2007) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Ediciones Novedades Educativas.

Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vigotskii, L. (2000) *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Wallon, H. (1979) *La evolución psicológica del niño*. Psique.

10. ANEXOS DOCUMENTALES

Ficha N°1

FICHA DE REGISTRO DE AUDIO A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS	
Grupo Año:	Mes:
Espacio escolar de juego:	
Nombre del juego:	
Fotografía	Comentarios a partir de la visualización de la foto
Nº	
Nº	
Nº	
Nº	

Ficha N°2

FICHA DE REGISTRO DE AUDIO A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS	
Grupo Año:	Mes:
Nombre del juego:	
Artista:	
Fotografía	Comentarios a partir de la visualización de las fotos
Nº	
Nº	
Nº	
Nº	