

Primeras huellas

El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal

Patricia Berdichevsky



Berdichevsky, Patricia
Primeras huellas : el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal.
- 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2009.
288 p. : 22x15 cm. - (Educación Inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-585-6

1. Educación Inicial.
CDD 372.21

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

© 2009 · Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-585-6

Esta tirada de 2000 libros se terminó de imprimir en agosto de 2009
en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
E-mail: fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

AGRADECIMIENTOS



A Laura Pitluk, a quien conocí a través de su palabra escrita, defensora del derecho de los chicos a su espacio de libertad, de autonomía, de amor, de juego, de respeto y de conocimiento. Me honra con su amistad y con la invitación a acompañarla en algunos de los innumerables proyectos que genera día a día, sin comas ni puntos, como le digo siempre.

A Perico, nuestro editor, porque intuyo siente que una editorial es, por sobre todo, un espacio de encuentro, de difusión del conocimiento, de transformación.

A mi marido, el amor y la fuerza, con quien el debate acerca del sentido es cotidiano. Está en cada una de estas palabras, en cada mirada y cada nuevo interrogante y en el empuje para escribir lo que pienso con un poco menos de miedo a la crítica.

A mis hijas, con la esperanza y la responsabilidad por dejarles un mundo mejor. Los primeros bebés que se dejaron mirar como objetos de amor y fuente de conocimiento. Me abrieron las puertas de su enorme sensibilidad y sabiduría. Hoy son jóvenes luminosas, apasionadas y casi tan intolerantes como su mamá. Esa que muchas veces escribe en lugar de hacerles la comida, pero que nunca les niega una escucha o un beso. Espero que algún día comprendan esta pasión.

A Laura Bianchi y María Inés Freggiaro, mis amigas y compañeras de debates, con quienes compartí tantos proyectos disfrutables en el *Arte y el Jardín de Infantes*.

A Alejandra Saguier, por enseñarme a mirar y trabajar con las palabras como se miran y trabajan los colores, atentos a sus matices y sus vibraciones. Por su lectura sensible y sus suaves y graciosas sugerencias.



A Ema Brandt por enseñarme a ser maestra de maestras y por haberme traído a muchos de estos lugares que ahora transito.

A mis maestros Luis Felipe Noé, Antonio Pujía y Miguel Ángel Vidal, que me enseñaron con arte que enseñar también es un arte.

A cada una de las maestras y maestros de Jardín Maternal; a mis alumnos, con sus preguntas: entre nuestros debates y reflexiones fueron tejiéndose estas palabras, estas ideas, estas transitorias certezas y estos nuevos interrogantes. Ellos fueron los protagonistas de cada experiencia. Yo les presté palabras, las ideas las construimos entre todos.

A todos los bebés y chicos que día a día me muestran que, por suerte, la vida se renueva a cada momento; que aunque no los dejen, seguirán jugando; que aunque los sujeten, seguirán probando; que el arte es vida y ellos merecen vivir en el arte porque es su derecho. Nos recuerdan que estamos aquí, para que la escuela sea un espacio en el que todos puedan ser niños que juegan y que disfrutan, acunados por el afecto y el respeto, envueltos amorosamente en el arte, participantes únicos e irrepetibles.

En la portada de este libro se observa la huella de una mano que dibuja un cuadro abstracto.

Este cuadro abstracto es una huella que se ha dejado en la memoria de la autora, que se ha convertido en su propia huella. Una huella que se ha dejado en el mundo de la educación, en el mundo de la pedagogía, en el mundo de la cultura, en el mundo de la vida.

ÍNDICE



PRÓLOGO	15
PRIMERAS HUELLAS	19
INTRODUCCIÓN	21
Algunas advertencias preliminares	23
• Enseñar con placer no es complacer	24
• Escribir sobre la práctica	25
• Acerca de palabras, colores, líneas, formas y sentidos	26
CAPÍTULO 1	
El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal	29
Primeras reflexiones	29
• Arte, lenguajes artísticos, lenguaje plástico, disciplinas, conocimiento. Ni celdas, ni cajones, sólo llaves, puertas y ventanas a la libertad	29
• Pedagogía de la mirada	30
• Ni subir ni bajar, iniciar	36
• A los que por su bien... no hay que domesticar. El derecho de los chicos a ser chicos	37
• Algo más sobre los tiempos y la formulación de propuestas	43
• Ensuciarse, estar limpio, enchastrarse, pintorcito	45
• Para concluir y para empezar	47

¿Por qué el Arte en el Jardín Maternal?	48
• Bebés, niños, maestros, escuela, familia y arte	49
• El lenguaje de las imágenes	50
• Enseñar y aprender el lenguaje plástico visual	53
CAPÍTULO 2	
Mirar; ver, descubrir, disfrutar	57
Algunas cuestiones sobre la percepción	59
El rostro, la primera imagen	61
• Una experiencia: Mirando rostros y expresiones	62
El niño como espectador	64
• Vulnerabilidad de los niños en la <i>era de la imagen</i>	64
El entorno natural como fuente de imágenes	67
• El derecho a la ventana	67
Mirar en la sala de bebés	70
• Mirar por la ventana a upa	70
• <i>De abrazos y de upa</i> . Por GABRIELA VALIÑO	72
• Relato de una experiencia	73
– <i>Mirando por la ventana a upa</i> . Por AYELÉN DEMMER	73
• Salir a mirar	76
• Salir a mirar y a buscar	79
El ambiente, una experiencia estética posible.....	80
• Propiciando el divorcio entre el Nivel Inicial y los estereotipos.....	80
• Estereotipos, ambiente e identidad	83
• Cazadores de gestos, lectores de silencios, constructores de miradas	85
Algunas propuestas de frecuentación artística.....	90
• Cesta de tesoros artísticos.....	91
• Cesta sonora	93
• Galería de arte para bebés	94
– Primero los adultos	95
– Una experiencia con docentes	96
– Mirando alrededor	97
– Montaje de la galería	98
– Galería fija	99
Exponer las obras de los chicos	99
• Muestras de trabajos de los chicos	100
– Los carteles	101
Libros con imágenes artísticas	103
• Encuentro con Marfa.....	104

• Algo más sobre primeras huellas.....	107
• Mis propias huellas	109
• Libros de Arte para bebés	111
– Fabricación <i>artesanal</i> de los libros	112
– Y cuando los chicos miran...	114
Relato de experiencias	114
• Huellas que se perciben	114
• <i>Obras Viajeras</i> . Por ANDREA SAPORITI RAVALE	115
• Estas propuestas generan otras experiencias	119
• <i>Experiencia en sala de bebés</i> : «Alfabetización del Ambiente». Por MARINA ZOPPETI	119
Las experiencias visuales como alimento para la creación	122
CAPÍTULO 3	
La exploración, la producción... ¿de qué hablamos?	123
Sin miedo a enseñar	124
¿De qué hablamos cuando decimos «explorar»?	
¿A qué nos referimos cuando decimos «experimentar»?	126
Qué podemos enseñar sobre la producción plástica en el Jardín Maternal	129
Desarrollando habilidades en el tratamiento del material	131
Continuidad y secuencia	132
• Ir hacia lo complejo no es complicar	136
Saber elegir	137
No homogeneizar lo heterogéneo	138
CAPÍTULO 4	
Primeras huellas gráficas	141
Dibujo, un lenguaje de expresión, comunicación y conocimiento	142
Desde el primer gesto gráfico	146
• Rayoneos, garabatos, primeras formas	146
• Los primeros ideogramas	150
• Interpretación fuera de sesión = agresión	151
• ¿Miradas del siglo XX sobre niños del siglo XXI?	153
Materiales y herramientas para dibujar	154
• Los soportes	156
Sugerencias y propuestas en torno al dibujo	160
• En la sala de bebés	160
• En la sala de un año	161



• Una experiencia de dibujo en sala de dos años	162
• Dibujar..., dibujar y algo más...	171
CAPÍTULO 5	
Primeras huellas en colores	173
La pintura	173
Pintura, un lenguaje, un material, una poética, una experiencia... y a veces, un problema	176
• Simples secretos a voces, a la hora de la higiene	178
– Tan solo un trapo húmedo	178
• Paso a paso	179
• Pintar sin pintura	180
Dáctilopintura, pintar sin herramientas	181
• El material	182
• ¿Si no quieren pintar?	182
• Los soportes	183
– Sobre la mesa	184
– Un gran soporte para todo el grupo	185
• «Saber» los colores	186
• Continuidad y secuencia en la dáctilopintura	188
• Con dos colores. Descubriendo otras propiedades de la pintura	189
• Gran <i>banquete</i> multicolor	191
Pintar con herramientas, otras huellas, otros rastros, otras posibilidades	192
• Herramientas para pintar	192
• Pintar con esponjas	193
– ¿Qué implica explorar la esponja?	194
– Con varios colores	195
• Arte infantil en rebanadas, ¿y la unidad de la obra?	198
• Otras herramientas: los rodillos	199
• Una experiencia de pintura con rodillos	200
• <i>Enseñar a pintar en la sala de un año.</i> Por GISELE ALEGRE, MAYRA DEL RIO, CAROLINA CAPELLI y AYELÉN AGÜERO	201
• Pintar con grandes hisopos	207
• Pintar con las distintas herramientas	211
• Pinceles, pincelitos, pinceletas y brochas	211
• Tropiezos, vuelcos e inundaciones. Algunas sugerencias prácticas para pequeñas catástrofes cotidianas	213
• Murales en la sala de dos años	214

• <i>Un GIGANTE blanco.</i> Por ANA CACCIABUE, ANABELA CALLEJA, ROMINA FORASTIERO, MARIELA LIBERALI y MARCELA ZACCARDI	215
• Pequeños espectadores	218
– <i>Mirando pintar murales.</i> Por MARISOL IBARRA y MARIANA FRANCISCO	218
CAPÍTULO 6	
Primeras huellas en el espacio tridimensional	221
Mirar esculturas	223
En camino a hacer esculturas	225
De la masa a la escultura	225
• Primeras exploraciones	226
• Materiales para modelar	230
– <i>Mi arenero es la playa.</i> Por MARLENE GARCIA	230
• Los chicos también saben	232
• Adquiriendo habilidad en el uso del material	233
• Dar forma... con las manos y con herramientas	234
• Un caso para reflexionar	235
• Trabajar con arcilla	237
• Crear, imprimir, dibujar texturas	238
• Variar las masas ¿para qué?	239
• Acercándose a la escultura	240
Armar, desarmar, hacer, deshacer, apilar, derribar, habitar... construcciones	241
• La construcción..., peldaño hacia la escultura	243
• Explorar el equilibrio el sostén y la resistencia... para construir	244
• Pegar y unir	245
HUELLAS FINALES	247
IMÁGENES	249
BIBLIOGRAFÍA	281



PRÓLOGO



309	para sobrevolar los cielos al PRÓLOGO
310	en el que se nos muestra la mano de un
311	312
313	314
315	316
317	318
319	320
321	322
323	324
325	326
327	328
329	330
331	332
333	334
335	336
337	338
339	340
341	342
343	344
345	346
347	348
349	350
351	352
353	354
355	356
357	358
359	360
361	362
363	364
365	366
367	368
369	370
371	372
373	374
375	376
377	378
379	380
381	382
383	384
385	386
387	388
389	390
391	392
393	394
395	396
397	398
399	399
400	400
401	401
402	402
403	403
404	404
405	405
406	406
407	407
408	408
409	409
410	410
411	411
412	412
413	413
414	414
415	415
416	416
417	417
418	418
419	419
420	420
421	421
422	422
423	423
424	424
425	425
426	426
427	427
428	428
429	429
430	430
431	431
432	432
433	433
434	434
435	435
436	436
437	437
438	438
439	439
440	440
441	441
442	442
443	443
444	444
445	445
446	446
447	447
448	448
449	449
450	450
451	451
452	452
453	453
454	454
455	455
456	456
457	457
458	458
459	459
460	460
461	461
462	462
463	463
464	464
465	465
466	466
467	467
468	468
469	469
470	470
471	471
472	472
473	473
474	474
475	475
476	476
477	477
478	478
479	479
480	480
481	481
482	482
483	483
484	484
485	485
486	486
487	487
488	488
489	489
490	490
491	491
492	492
493	493
494	494
495	495
496	496
497	497
498	498
499	499
500	500
501	501
502	502
503	503
504	504
505	505
506	506
507	507
508	508
509	509
510	510
511	511
512	512
513	513
514	514
515	515
516	516
517	517
518	518
519	519
520	520
521	521
522	522
523	523
524	524
525	525
526	526
527	527
528	528
529	529
530	530
531	531
532	532
533	533
534	534
535	535
536	536
537	537
538	538
539	539
540	540
541	541
542	542
543	543
544	544
545	545
546	546
547	547
548	548
549	549
550	550
551	551
552	552
553	553
554	554
555	555
556	556
557	557
558	558
559	559
560	560
561	561
562	562
563	563
564	564
565	565
566	566
567	567
568	568
569	569
570	570
571	571
572	572
573	573
574	574
575	575
576	576
577	577
578	578
579	579
580	580
581	581
582	582
583	583
584	584
585	585
586	586
587	587
588	588
589	589
590	590
591	591
592	592
593	593
594	594
595	595
596	596
597	597
598	598
599	599
600	600
601	601
602	602
603	603
604	604
605	605
606	606
607	607
608	608
609	609
610	610
611	611
612	612
613	613
614	614
615	615
616	616
617	617
618	618
619	619
620	620
621	621
622	622
623	623
624	624
625	625
626	626
627	627
628	628
629	629
630	630
631	631
632	632
633	633
634	634
635	635
636	636
637	637
638	638
639	639
640	640
641	641
642	642
643	643
644	644
645	645
646	646
647	647
648	648
649	649
650	650
651	651
652	652
653	653
654	654
655	655
656	656
657	657
658	658
659	659
660	660
661	661
662	662
663	663
664	664
665	665
666	666
667	667
668	668
669	669
670	670
671	671
672	672
673	673
674	674
675	675
676	676
677	677
678	678
679	679
680	680
681	681
682	682
683	683
684	684
685	685
686	686
687	687
688	688
689	689
690	690
691	691
692	692
693	693
694	694
695	695
696	696
697	697
698	698
699	699
700	700
701	701
702	702
703	703
704	704
705	705
706	706
707	707
708	708

Primeras huellas...
dejan las personas más significativas en los bebés cuando nacen
y tienen sus primeras experiencias,
dejan los educadores en las etapas iniciales de la escolaridad,
dejan los amigos con los cuales tenemos los primeros contactos.
Huellas... van dejando los familiares, educadores y amigos a lo largo de nuestra vida..., huellas que le imprimen una impronta particular a nuestro modo de mirar el mundo, a nuestras emociones, a nuestras relaciones, a nuestros corazones... y estas se sostienen en el tiempo y el espacio de la vida.

Huellas... imprimen en nuestras vidas, desde pequeños, las acciones y actitudes de los adultos ocupados de nuestra educación, sean familiares, sean docentes; ellos nos transmiten una visión del mundo teñida de una ideología particular. Esta ideología se desliza en cada palabra y en cada gesto y le imprime al mundo una visión diferente de acuerdo a sus propias características. Los niños aprenden desde muy pequeños, y a través de los contactos afectivos y corporales que sostienen con los adultos significativos, que el mundo es un lugar cálido, generoso y deseoso de acogerlos o es un espacio áspero, amenazador y restringido. Desde esta mirada, reconocemos la importancia fundamental de nuestras decisiones, actitudes y acciones al elegir ser docentes en el Jardín Maternal.

Huellas... le implantan a la vida nuestros amigos en cada abrazo, en cada charla, en cada mirada cómplice y cada mano cálida dándole abrigo a nuestra alma. Por eso el encuentro con amigos que le imprimen riqueza, amor y calidez a la vida es un regalo que hay que acoger con el corazón pleno de felicidad y agradecimiento.

Por eso le agradezco a la vida el encuentro con la autora de este libro, querida amiga con quien nos unió en principio la admiración de una por la tarea de la otra, y el encuentro por la búsqueda compartida de los mejores espacios y tiempos educativos para los niños del Nivel Inicial. El recorrido profesional nos encontró juntas pensando en las opciones adecuadas y posibles para el Jardín Maternal: ¿qué se puede?, ¿qué cosas tienen sentido y cuáles no?, ¿qué podemos crear y recrear para encontrar posibilidades en un universo tan complejo y restringido?, ¿cómo sostener la ideología de la participación, la autonomía y la justicia frente a una institución educativa que parte de un conflicto social y laboral del cual el Estado no se hace cargo?, ¿cómo hacemos los educadores que participamos de la formación de los niños de 0 a 3 años para conformar un marco teórico que le dé sustento a una práctica altamente compleja y rica de la cual somos responsables más allá de la falta de compromiso del Sistema?

Está claro que ser educador en las primeras edades es una responsabilidad única y privilegiada, repleta de posibilidades y emociones, plena de compromisos y desafíos. Sabemos que la educación en las primeras etapas deja huellas profundas e imborrables que le otorgan una impronta peculiar a la vida y a la visión acerca del mundo y las relaciones.

Como dice el educador Pablo Freire: «Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la inclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica. Es en este sentido como vuelvo a insistir en que *formar* es mucho más que *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas. (...)

»Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente... Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero es preciso dejar en claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro... Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano... La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales... afrontada en la manifestación discriminatoria, de raza, género, clase... Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra acordamos...

«En este arte, como en todos, se realizan las más variadas estrategias y estrategias del gobernante, porque no solamente el gobernante establece las normas, impone sus criterios, que es lo que sucede en el arte, sino que el artista en su creación...

* »No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos...»

Los educadores somos parte de la construcción de una sociedad más ética y más justa, y nuestro valor cuando nos ocupamos de los niños más pequeños y vulnerables es inmensamente más profundo.

Primeras huellas. El lenguaje Plástico visual en el Jardín Maternal.
Pensemos en el arte, en la educación artística, en el enseñar con placer que, como dice Patricia, no es complacer. Pensemos acerca de los colores, las líneas, las formas y los sentidos.

Este libro nos «habla» de arte, lenguajes artísticos, lenguaje plástico, disciplinas, conocimiento, como puertas y ventanas a la libertad, del derecho de los chicos a ser chicos, del ensuciarse, estar limpios, enchastrarse, del pintorcito y del tipo de propuestas que inician a los niños pequeños en una relación con el arte que dejará huellas a lo largo de su vida.

Este libro, de extrema riqueza por aunar las reflexiones teóricas tan necesarias para la construcción del Jardín Maternal con las experiencias prácticas analizadas y repensadas desde la prioridad puesta en la educación y en los niños, aborda el lugar de bebés, niños, maestros, escuelas, familias y arte. La autora, desde su saber como Profesora de Educación Inicial y Licenciada y Profesora en Artes Visuales, que le imprime un rumbo específico y diferenciado a su trayectoria y a esta obra, se pregunta: ¿por qué el arte en el Jardín Maternal? y nos sostiene en el recorrido del camino del enseñar y aprender el lenguaje plástico visual desde la primer sala de la Educación Inicial.

Este libro aborda con sabiduría, riqueza y experticia la educación artística, el lenguaje de las imágenes, la producción plástica en el Jardín Maternal...; el mirar, ver, descubrir, disfrutar, explorar, experimentar, crear, imprimir, dibujar, armar, desarmar, hacer, deshacer, habitar...; el uso de materiales y herramientas, la pintura y los colores, el dibujo como un lenguaje de expresión, comunicación y conocimiento, las propuestas de frecuentación artística, el camino a hacer esculturas, la construcción como peldaño hacia la escultura, las experiencias visuales como alimento para la creación.

Y, dentro de todos los importantes y desconocidos aportes de este libro, dos menciones especiales a destacar:

1. El ambiente como una experiencia estética posible que puede desarrollarse alejada de los estereotipos que tanto desmerecen al Nivel Inicial y lo dejan impregnado de ideas superficiales y sin sentido:

* Freire, P. ([1996] 2002) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Buenos Aires.

los obligatorios trenes para desplazarse, las consignas cantadas, los retos encubiertos detrás de los brochecitos que vienen volando, las imágenes estereotipadas en las paredes, las supuestamente necesarias carpetas plagadas de «trabajitos», las lucha cuerpo a cuerpo por lograr que todos los niños se pongan un pintorcito que cumple la función de no permitir que se ensucie un delantal que se usa para no ensuciarse la ropa... 2. La continuidad y secuencia en las propuestas que nos aleja de las actividades aisladas, de las técnicas que no «deben repetirse» pero que no se sabe bien para que se hacen.

Desde las ideas de no homogeneizar lo heterogéneo, no estereotipar las múltiples posibilidades de la educación infantil, de recuperar la creatividad, el placer, el disfrute de enseñar y aprender con los más pequeños, y sostenidos en el reconocimiento de la educación artística como sustento pedagógico desde las primeras edades, los esperamos para recorrer el camino de este libro, que coincidiendo con el estilo de su autora, es una invitación a la creatividad, la flexibilidad y la multiplicidad de colores que habitan el amanecer en cada una de sus diversas mañanas.

Primeras huellas, como dice su autora en uno de sus capítulos, «parece describir poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños muy pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo en particular, sino más bien al placer mismo de dejarse llevar, de entregarse, de andar y andar».

Primeras huellas, como dice su autora en uno de sus capítulos, «parece describir poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños muy pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo en particular, sino más bien al placer mismo de dejarse llevar, de entregarse, de andar y andar».

LAURA PITLUK

Primeras huellas, como dice su autora en uno de sus capítulos, «parece describir poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños muy pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo en particular, sino más bien al placer mismo de dejarse llevar, de entregarse, de andar y andar».

Primeras huellas, como dice su autora en uno de sus capítulos, «parece describir poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños muy pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo en particular, sino más bien al placer mismo de dejarse llevar, de entregarse, de andar y andar».

PRIMERAS HUELLAS



credíales de maravilla si tuviera que inventar un nombre para este libro, sin duda no acertaría al original que tiene. Sin embargo, en inglés el nombre es «first steps» o «step out» al que, reflexivamente, le doy el sentido de todo lo que los bebés y niños son capaces de sorprender y sorprenderse con el mundo que les rodea, creando su mundo a través de sus huellas y sus acciones.

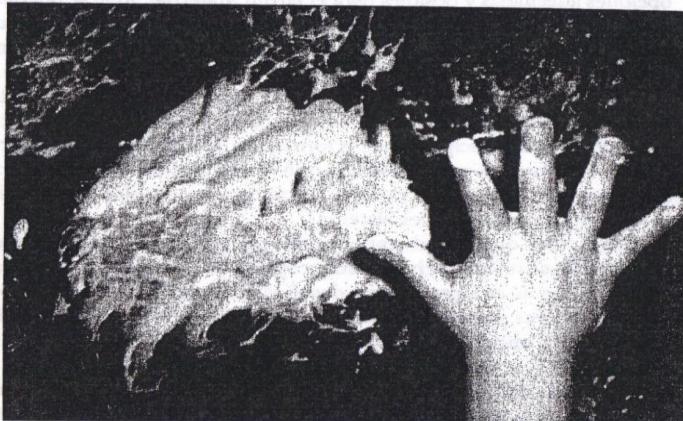


Imagen 1. Huellas de manos de niños.

Dejar su impronta sobre distintas superficies y transformar su entorno son necesidades del ser humano.

Así conocemos el mundo, así nos descubrimos y nos construimos. Porque cuando un niño deja su huella sobre la tierra húmeda o sobre la papilla con que lo alimentan, sucede ante sus ojos algo asombroso: comienza a percibir que sus propias acciones modifican el mundo.

Y así, accionando en su entorno, modificándolo a través de estas acciones y observando las huellas de este hacer, los niños comienzan a conocer el mundo y a descubrirse a sí mismos en él.

Este libro habla de algunas de estas primeras huellas, las que se imprimen en un espacio muy especial: el del Jardín Maternal. Este espacio nacido como una necesidad social de las familias y que puede ser para muchos bebés y chicos una oportunidad maravillosa.



se denuncia que el estatus de supervivencia de los bosques es de alerta. Los espacios silvestres que tienen una extensión menor a 10 mil hectáreas se han colapsado definitivamente y quedan completamente vulnerables a la actividad humana. La deforestación es un tema que ha sido tratado en numerosas ocasiones y en diferentes formatos. Sin embargo, en este documento se aborda la problemática de la deforestación en su dimensión social, económica y ambiental.

INTRODUCCIÓN



A medida que el Jardín Maternal se constituye como institución educativa, crecen los planteos, las dudas, los interrogantes y los debates. También se amplían los hallazgos, las posibilidades y los desafíos: ¿Cuidar? ¿Enseñar? ¿Cuidar y enseñar? ¿Acompañar? ¿Cómo acompañar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo incluir lo que cada uno de los chicos trae? ¿Cómo brindarles lo que creemos que necesitan?

Estas palabras cobran un sentido y una identidad diferentes al referirnos a un ciclo que se ocupa de los primeros años de la vida de los chicos, aquellos donde se imprimen las primeras huellas.

Estamos atravesando los primeros pasos del Jardín Maternal, y en este recorrido se fueron transformando las formas de transitar sus posibilidades y desafíos. Hoy, además de una necesidad de las familias, también puede verse como una oportunidad para los chicos, un espacio diferente a cualquier otro del sistema educativo y que, poco a poco, va construyéndose con su identidad particular.

Ahora intentamos mirar más a cada uno de los chicos en su singularidad, entonces surgen otros planteos: ¿Cómo lograr que su situación de *alumnos* no impida que sigan siendo bebés y niños? ¿Cómo brindarles algo más, respetando sus tiempos y sus necesidades particulares? ¿Qué experiencias podemos proporcionarles en este espacio creado especialmente para albergarlos?

Ha sido un proceso complejo, atravesado por diferentes enfoques pedagógicos, cambios políticos y sociales, concepciones filosóficas que se cruzan con las problemáticas específicas del ciclo en este terreno todavía poco explorado.

He tenido la oportunidad de acompañar parte de este proceso en mi país, de debatir con docentes y con equipos de especialistas, de experimentar junto a estudiantes del Profesorado y junto a maestros inquietos y curiosos que me impulsaron a reflexionar con ellos, a investigar y a buscar caminos para iniciar a los bebés y a los chicos en los lenguajes artísticos. Ahora con el compromiso de acompañar estas reflexiones y hacer aportes desde un texto, en la pequeña medida en que esto es posible.

Mi tarea como capacitadora de docentes, la experiencia asesorando a instituciones públicas y privadas, especialmente en la Dirección del Área de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires¹, y en el profesorado, al acompañar las prácticas de los futuros docentes, me brindaron la posibilidad de recorrer diferentes instituciones y de acercarme a sus necesidades y problemáticas cotidianas.

Todo un desafío: el primer escalón de la formación *escolar*, un espacio educativo para los niños en el inicio de sus vidas. Un lugar donde los gestos, las caricias, los abrazos y los arrullos son tanto o más importantes que las palabras.

Y mientras investigaba, reflexionaba y discutía sobre la posibilidad de brindar experiencias específicas para este ciclo, fueron transformándose mi mirada y mis cuestionamientos sobre otros niveles de la enseñanza.

En mis primeras prácticas como maestra de Plástica, me había incomodado estar con los chicos apenas un ratito. Desarrollar sólo una actividad que resultaba casi *recreativa* no era lo que buscaba. Deseaba enseñar Arte, que el Arte forme parte de la vida de los chicos, e intuí que el Jardín de Infantes me iba a ofrecer esa posibilidad. Desde esa intención me formé como docente de Nivel Inicial. Así fue creciendo la necesidad de experimentar e investigar las formas de enseñar a los más chicos. Durante mucho tiempo mi interés se centró, sobre todo, en niños de 4 y 5 años. Sin embargo, había un antes, que tradicionalmente transcurría en el hogar. Pero actualmente, para muchos niños, estos *primeros pasos* suelen darse en contextos educativos formales. Y de ese antes se hacen cargo los educadores a quienes va dirigido este libro.

La enseñanza de la Plástica en estos primeros años es producto del ensayo y error de profesionales que, formados a veces casi específicamente para desempeñarse en salas de tres, cuatro y cinco años,

1. Desde 1997 hasta 2007, se desarrolló el programa El Arte y el Jardín de Infantes, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

aceptaron el desafío de trabajar con bebés desde 45 días. Con poca bibliografía específica, atravesando diferentes enfoques pedagógicos, incorporando diversos marcos teóricos, haciendo cursos con especialistas que, como ellos, estábamos empezando a pensar sobre esta compleja tarea de enseñar a grupos de niños tan pequeños.

Es corto el camino transitado, y aún insuficiente la investigación referida al niño escolarizado tempranamente. La tarea se fue nutriendo con las experiencias de los docentes en sus hogares con sus propios hijos, a veces con propuestas para chicos más grandes, con lecturas teóricas, con la intuición de cada maestro, y fundamentalmente, con la labor cotidiana en los Jardines Maternales y la reflexión que sobre ella se realiza.

Estas líneas surgen, precisamente, de experiencias compartidas y de la mirada curiosa de quien tuvo y tiene la oportunidad de vivir esta tarea desde múltiples perspectivas, alguien que disfruta del arte y de la educación en todas sus dimensiones, porque el Arte es parte de la vida; y puede, si queremos y creemos en ello, *acunar* a los niños desde el primer día.

Algunas advertencias preliminares

Al comenzar este recorrido, antes de intentar buscar algunas respuestas y de proponer caminos posibles, quiero detenerme en dos premisas:

Avanzar sin miedos. Esta es una invitación a la búsqueda y a la experimentación. ¿Cuál es el riesgo de un supuesto error en la enseñanza de la Plástica? ¿Acaso alguna experiencia no tan exitosa pondría en peligro la integridad física o emocional de nuestros niños? Sin duda la edad de los chicos y sus diferentes capacidades establecen alcances y limitaciones, pero los chicos hacen todas estas actividades con nosotros, los adultos, que los cuidamos, los sostenemos y los acompañamos.

Este es un camino a construir, y qué mejores acompañantes que los chicos, compañeros de ruta incondicionales. Lo que les brindemos desde un lugar de respeto, de ternura compartida, desde una mirada cuidadosa y una búsqueda profesional y reflexiva, podrá enriquecerlos.

En esta reflexión que iniciamos, seguramente, algunas de nuestras prácticas habituales se verán interpeladas. Y hasta es posible que algunas pierdan sentido, o que descubramos que ya no nos expresan ni representan nuestra forma de pensar. Será hora de transformarlas y transformarnos, de modificar algunas cosas, de crear otras, de



reencuentro y en el desarrollo de la memoria se aplica una estrategia de exploración.

En el desarrollo de las tareas diarias se hace necesario contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidados, descanso y mimos,

tiempo de propuestas sin consignas que favorezcan los contactos con diferentes objetos, las diversas acciones e interacciones,

el acercamiento personal» (Pitluk, 2008).

De aquí se desprende la segunda premisa, este camino tiene que ser placentero para todos, maestros y niños, con el disfrute por la experimentación, con el goce del descubrimiento y también con esa bella incertidumbre que provoca hacer algo que tal vez nunca hicimos, y que probablemente no resulte totalmente como lo esperábamos. Animarse siempre resulta un riesgo, pero un riesgo que se disfruta.

El camino de la educación es un desafío y una sorpresa constante,

porque nosotros vamos transformando nuestra mirada a medida que

lo recorremos y porque los chicos son siempre diferentes y su capaci-

tad de asombrarnos es infinita.

Enseñar con placer no es complacer

No hay posibilidad de comprender la enseñanza (especialmente en estas edades) si no es sobre la base del afecto, el cuidado y la contención afectiva. (...) Hablar de cuidar, respetar, proteger, acompañar, sostener, es hablar de educar, de enseñar.

LAURA PITLUK, Jardín Maternal III

Lamentablemente, en el imaginario de muchas personas, inclusive de algunos educadores, la palabra «enseñar» se asocia a un hecho tedioso, unilateral, a una escuela tradicional, con un docente exponiendo y un grupo de alumnos *victimas* deglutiendo la información-instrucción, asintiendo prolíjamente, inmóviles, participando solamente cuando se les solicita que lo hagan.

Quiero advertir que cada vez que diga «enseñar» estaré pensando en una construcción atravesada por lo lúdico, por el afecto y por la convicción de que se tiene algo para transmitir a otros y que, seguramente, eso será a su vez transformado y reconstruido por cada uno de ellos. Por eso, Laura Pitluk recomienda:

«ajustar» nuestras ideas sobre qué es enseñar, y qué, cómo y cuándo se enseña. En este sentido es fundamental reconocer que la necesidad de una comunicación básicamente gestual y corporal, se complementa con el acompañamiento del desarrollo del lenguaje verbal, e implica un docente con una disponibilidad corporal y afectiva peculiar. Se incluye

también la necesidad de establecer con las familias relaciones de respeto y complementariedad que implican un complejo trabajo diario de ajustes y reajustes (...). En el desarrollo de

las tareas diarias se hace necesario contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidados, descanso y mimos,

tiempo de propuestas sin consignas que favorezcan los contactos con diferentes objetos, las diversas acciones e interacciones,

el acercamiento personal» (Pitluk, 2008).

Entonces ese enseñar en el Jardín Maternal se manifiesta como algo chiquito e inmenso a la vez, como algo que por ser tan sencillo puede resultarnos sumamente complejo, algo sutil y profundo como es descubrirse a cada uno como un ser transformador, cuyas acciones pueden modificar el mundo, dejar huella. Es enseñar a ver el mundo para conocerlo, para disfrutarlo y para cambiarlo si es necesario. Es enseñar a comunicarse con otros y a descubrir lo que hacen y lo que piensan.

Asocio la palabra *placer* a la tarea de enseñar y a la luminosa sensación de aprender, si no es así, nada de lo que están por leer tendrá sentido.

Escribir sobre la práctica

La casa de las palabras

A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido.

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...

EDUARDO GALEANO, *El libro de los abrazos*²

2. Galeano, E. (2003) *El libro de los abrazos*. Catálogos. Buenos Aires, p. 7.

Acerca de palabras, colores, líneas, formas y sentidos

Anhelos y desventuras de una profesora intentando escribir como si pintara.

Me pregunto con frecuencia si es posible escribir sobre cómo enseñar y si lo que se escribe puede comprenderse. Se pueden decir algunas cosas, sugerir y fundamentar lo que se propone, pero nada de lo escrito reemplaza la propia experiencia, la percepción que cada docente tenga de cada uno de sus alumnos y la comprensión de qué, por qué y para qué quiere enseñar lo que enseña.

Desde esta perspectiva, es importante considerar las propuestas de este texto como sugerencias flexibles y no como recetas. Es necesario adaptarlas, debatirlas, reorganizarlas y reformularlas de acuerdo a cada contexto y cada situación particular.

Escribir sobre la práctica es difícil, ya que trasladar a un texto la complejidad de la tarea conlleva un riesgo: que se visualice linealmente lo que no es lineal. Muchas veces los diseños curriculares y los libros sobre didáctica no alcanzan a comprenderse del todo porque se trata de explicar linealmente (en un formato lineal como es un libro) lo que en realidad es espiralado, o estrellado o de cualquier otra forma que implique un ida y vuelta, múltiples variables y contextualización. Donde se entrelazan múltiples recorridos, a veces simultáneos, donde hay cruces y muchas veces decidimos tomar más de un camino, o volver atrás para seguir avanzando de otro modo.

Las propuestas que se harán en este texto son recorridos posibles que podrán resignificarse en cada contexto; y que, al llevarse a la práctica, se impregnán con lo que cada niño y cada docente tienen de singular.

Además, el lenguaje plástico visual se transmite mucho más fácilmente a partir del hacer; la palabra sólo acompaña y posibilita reflexionar. Este texto intenta poner en palabras algunas experiencias, debates, conclusiones e interrogantes que surgen al acompañar a los chicos en sus primeros pasos en el lenguaje plástico-visual.

En ocasiones se relatarán experiencias y, desde una situación concreta ya transitada, resultará, muchas veces, más fácil imaginar la tarea y sus contingencias.

Es posible que muchos de estos relatos nos resulten graciosos o tal vez incómodos, porque nos vemos reflejados en ellos. Pero la ventaja es que son casos sobre los que ahora, con cierta distancia, es posible reflexionar teniendo en cuenta que son prácticas que pueden ser modificadas. El desafío es debatir, fundamentar puntos de vista y marcos

teóricos diferentes para llegar a acuerdos, disentir o abrirse a otras posibilidades.

También aparecerán otras voces, las de estudiantes y docentes que relatan sus experiencias. Este aporte es fundamental ya que no soy yo quien lleva adelante las propuestas, sino estudiantes o maestros que, en definitiva, siempre son quienes dan cuerpo y materia a las reflexiones de los especialistas. Entre todos armaremos un texto polifónico.

Este material no está concebido para leerse hoja por hoja, sino para ser recorrido como un museo de arte donde cada espectador marca el camino según su momento, sus intereses, sus posibilidades, sus deseos y sus necesidades. Y donde cada uno dialoga con lo que lee, lo carga de sentido, lo resignifica.

Espero que pueda interpretárselo atravesado por lo único e irrepetible de cada niño, de cada grupo de niños en particular, de cada lector-docente y de las múltiples circunstancias que atraviesan la situación educativa.

Como dije, nada reemplaza la experiencia, ni la propia percepción, el análisis y la intuición de cada maestro. Estas líneas sólo pretenden acompañar y generar reflexiones sobre la práctica, hacer algunas propuestas, invitar y, si es posible, empujar el deseo y la confianza en las propias posibilidades.



CAPÍTULO 1



CAPÍTULO 1

El lenguaje plástico visual

El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal

Primeras reflexiones

*Arte, lenguajes artísticos, lenguaje plástico, disciplinas, conocimiento.
Ni celdas ni cajones, sólo llaves, puertas y ventanas a la libertad*

Habaremos de Arte en el sentido amplio, y también de la Plástica como lenguaje artístico. Es importante aclarar que de ninguna forma se concibe a este lenguaje como una disciplina recortada, mucho menos en el Jardín Maternal. Las *disciplinas* son sólo formas de abordar el conocimiento y la tarea, de facilitar su análisis. El riesgo, muchas veces, está en esa visión fragmentada que puede surgir de lo específicamente disciplinar. Casi siempre una misma actividad, como una misma realidad, puede mirarse desde múltiples disciplinas, y es maravilloso que sea así, como se observa en este relato:

Una estudiante desarrolló una actividad en una sala de bebés que consistía en observar una serie de reproducciones de obras plásticas y fotografías con una temática común. Buscaba acercar a los niños a este tipo de imágenes para que las conozcan y las disfruten.

Fue conmovedor percibir el interés de algunos bebitos cuando la residente los llevaba en sus brazos hacia las imágenes. Sonreían, señalaban y ella, a veces, les prestaba palabras.

La profesora de práctica, al observarla comentó: «Me encantó la propuesta, pero para mí no es de Plástica sino de Lengua».

Este ejemplo demuestra la dificultad que implica concebir las disciplinas como celdas, cuando en realidad deberían ser las puertas a la libertad de conocer.

Entonces, si bien este texto mira y habla desde el lenguaje plástico, éste se articulará con diferentes campos expresivos y de conocimiento. Como sostiene Fernando Hernández, el arte es un conocimiento transdisciplinar (Hernández, 2000: 9), que atraviesa la vida desde múltiples miradas y dimensiones.

Pedagogía de la mirada

La observación constituye la actitud privilegiada para pensar la enseñanza antes y durante el desarrollo de las actividades con los niños. (...) Observar para pensar cómo actuar, para decidir cómo intervenir; para decidir qué situación nueva plantear. Esto implica poder interpretar las necesidades, los pedidos de bebés y niños, el llanto, las expresiones de molestia, las sonrisas, la alegría, las intenciones, para así acompañarlos. (...) En este sentido enseñar implica observar

CLAUDIA SOTO, ROSA VIOLENTE, *En el Jardín Maternal*

A esta cita podemos agregarle una frase: observar para disfrutar de lo que está sucediendo. Porque los docentes tenemos el privilegio y la oportunidad de presenciar momentos únicos y maravillosos. Y nuestra capacidad de observarlos en sus sutilezas nos ayuda a disfrutar mucho más. Esta percepción es el mejor punto de partida.

Un bebé que concurre al Jardín Maternal tiene una experiencia diferente de aquel que tradicionalmente se describía en los libros. Porque además del ámbito familiar, ha tenido otras oportunidades de construcción de su subjetividad, en interacción con otros niños y con profesionales de la educación, en un espacio y en un tiempo especialmente diseñados para favorecer la autonomía y la actividad social.

Por eso es preciso observarlos sin preconceptos ni prejuicios, para diseñar propuestas acordes a sus posibilidades particulares que, sin duda, son muchas. Los docentes de este ciclo suelen desarrollar una profunda percepción sobre cada niño que es su principal fuente de información para conocer y descubrir cada pequeña cosa que los hace únicos.

La mayoría de nosotros hemos sido formados en una escuela homogeneizadora, con libros que revelaban cómo era EL NIÑO de cinco años,

el de cuatro, el de tres, el de dos, el de un año, el bebé. Creíamos firmemente en las actividades *ideales* para cada uno de estos grupos *ideales*. Pero hoy, en el siglo XXI, lejos de esa necesidad sarmientina de homogeneizar lo que es maravillosamente heterogéneo, hemos vuelto nuestra mirada hacia lo diverso, lo particular de cada sujeto. Cada uno de los chicos es diferente, proviene de un ámbito familiar distinto, lleva huellas de diferentes tradiciones y experiencias que constituyen su propia mirada y forma de ser. En cada uno hay mundos por descubrir y un enorme abanico de posibilidades.

Los chicos cambian y las teorías deben ajustarse y reformularse. Apoyados en nuestros marcos teóricos podremos sumergirnos en la observación para encontrar el sentido y el rumbo de nuestras propuestas con estos niños con los que compartimos este momento.

Servirá de ejemplo una experiencia vivida con un grupo de docentes del Jardín Maternal de la Maternidad Sardá de la ciudad de Buenos Aires³.

Esa mañana de octubre, yo había estado en el Jardín trabajando con las maestras de las salas de un año y de dos. Ya me iba, cuando Inés, la directora, me dice como al pasar: «Las chicas del lactario⁴ quieren hacerte una consulta».

Como siempre que escucho esa forma de llamar a la sala de bebés, me sentí molesta. ¿Por qué llamar a esa sala así? ¿Acaso las personas que la habitan sólo se dedican a alimentarse? ¿Por qué las salas de dos, tres, cuatro y cinco llevan el número de la edad de los chicos y no el nombre de una acción?

Divertida por mis propios fundamentalismos, le comenté a Inés que eso me empezó a pasar la segunda vez que leí la reflexión de Tonucci y Ricci en el libro El primer año de nuestro bebé:

«En efecto, durante mucho tiempo a los recién nacidos y a los lactantes se les ha mantenido en unas condiciones de protección hacia el ambiente y por lo tanto en la práctica, en relativas condiciones de privación de experiencias perceptivas. Los niños, completamente fajados, con la cabeza tapada por la cofia y alejados en lo posible

3. Institución por la que siento un afecto especial, ya que allí compartí, por primera vez, un proyecto de trabajo en este ciclo.

4. En las escuelas públicas de Buenos Aires, el 30 de junio es la fecha que marca la edad de ingreso a cada sala. En esta sala, entonces, se encuentran los niños



dejando que sea la madre la que el "nuggets" con su Osito. Tú eres muy sencilla, pero yo te necesito para decirte todo lo que

de los ruidos y de la luz, tenían menos posibilidades de desarrollar otras motivaciones que no fueran las de la alimentación. Es más, la misma concepción del niño pequeño visto como lactante, es decir interesado, sobre todo en la alimentación, llevaba a los adultos a ofrecerle alimentos cada vez que advertían que tenía necesidad de algo. El niño era como un vacío para llenar con leche cada vez que lloraba» (Tonucci y Ricci, 1988).

Indudablemente, los chicos son mucho más que lactantes (como los de un año son mucho más que deambuladores), y allí estaba yo observándolos para descubrir quién era cada uno de ellos, qué hacían, qué podían hacer, qué querían hacer, qué necesitaban hacer, además de alimentarse.

La sala estaba dividida en dos sectores; a la entrada, una mesada con la pileta, el espacio para el cambiado de pañales, los armarios, una mesita baja con varias sillitas, sobre la mesa papeles, cuadernos y útiles de las maestras. Este sector estaba separado por una tranquera bajita, cerrando el otro espacio donde estaba Carina, una de las maestras, sentada en el piso, acariciando amorosamente a uno de los chicos. Sonaba la radio y dos de las nenas bailaban al son de la música; otros dos bebés estaban plácidamente en sus bebesit, mientras otra de las maestras, creo, se dedicaba a cambiarles los pañales. Lo que recuerdo es que pasaba de un lado a otro de la tranquera llevando a los bebitos.

Me llamó la atención que en la sala, además de juguetes y un espejo, había varias reproducciones de obras de Xul Solar y un «Juanito Laguna», de Berni. Al verlas pensé «Bueno, si sólo se alimentan, están alimentándose con imágenes de la mejor calidad nutricional».

Las saludé con una sonrisa de satisfacción, porque sé que hace muchos años que se preocupan por crear un ambiente visualmente enriquecedor, y he tenido la oportunidad de acompañarlos en este camino.

Una de las docentes dice: «Quería preguntarte qué podía hacer en Plástica con los chicos». Le señaló las reproducciones pegadas y digo: «Ya estás haciendo».

que cumplen un año hasta el 30 de junio, lo que impone una diferencia muy marcada entre niños que apenas superan los dos meses y otros que en julio ya tienen un año cumplido

«No —aclara—, yo me refiero a hacer... Había pensado algo como pintar con gelatina, aunque ya sé cuál es tu teoría...»

Asombrada y algo a la defensiva le respondí: «No, no es mi teoría, me apoyo en el Diseño Curricular».

Ella continúa exigiendo que le diga en qué se fundamenta esto de no pintar con comida.

Yo seguía ahí, parada con Inés, del otro lado de la tranquera. «No sé en qué teoría —respondí—, o tal vez será en Bruner, o en Vigotsky, o en Rogoff. Lo que sé es que los chicos están inmersos en una cultura en la que la gente no pinta con gelatina. Si algún artista adulto hace arte con comida, la utiliza con un sentido simbólico. Además, si la humanidad ha inventado a lo largo de la historia materiales y herramientas diseñados especialmente para pintar, ¿por qué a ellos, que además son chiquitos y recién conociendo el mundo, se lo vamos a hacer tan difícil, tan confuso?

Cuando los nenes comen, jugar con la comida espontáneamente, les sirve para conocer y explorar esa materia, para accionar sobre ella. Pero es comida, y a medida que vayan creciendo, van a aprender a discriminar que eso es para comer y que hay otras cosas que también se desparan, que tienen otro olor, otros colores y que sirven para pintar.»

Mientras respondía miraba a los chicos, convencida de que las respuestas me las iba a dar la observación, tratar de desentrañar qué podían hacer, qué necesitaban. Se los veía tan bien, tan relajados, en un clima de tanta confianza... ni siquiera lloraron al ver una persona desconocida en la sala.

La maestra siguió consultándome: «Entonces, ¿te parece que empiece con tizas, mojadas y secas, con crayones gruesos?».

Traté entonces de explicarle que durante mucho tiempo en el Jardín Maternal nos la pasamos adaptando propuestas diseñadas para chicos más grandes; que, tal vez por ausencia de bibliografía y de conocimientos específicos sobre este ciclo, los maestros intentamos «bajar» las actividades pensadas para chicos de tres años, y lo que sí es para mí una ley es que en el Jardín Maternal no se baja ni se sube, sino que se inicia a los chicos en un recorrido en mirar y ver, en pintar, en dibujar, en modelar y construir.

En cierto momento me detuve a escuchar la música de la radio y deslicé: «Tal vez deberían seleccionar con el mismo cuidado con que seleccionaron las imágenes, lo que ponen en la radio...».

Claro, luego tuve que explicarles que no puedo pensar en los chicos fragmentadamente, y que en ese ambiente estéticamente

alfabetizador⁵, el sonido era tan significativo como la imagen. Las dos nenas bailando al compás de la música de la radio nos estaban advirtiendo que la música es importante; tal vez, en ese momento, para ellas, más que dibujar.

Pero volviendo a la tiza y el crayón, le sugiero: «Yo empezaría con algo conocido y seguro como una birome».

«Una birome, nunca se me habría ocurrido», respondió la maestra entre indignada y desconfiada.

Sólo alcancé a decir: «Pero mirá, está en el Diseño Curricular. Los chicos te ven a vos usándola, en la casa, o en un negocio. Tal vez al principio, cuando vos estés escribiendo algo, dejás ahí cerca unas biromes sin tapa, podés tener una hoja pegada a la mesa o...».

Mientras nosotras debatíamos, Inés, una mujer de acción, saca una birome del bolsillo y la extiende al otro lado de la tranquera. Las dos bailarinas se acercan, y a una de ellas, Renata, se le enciende una sonrisa mientras estira la manito para alcanzar ese objeto tan preciado.

Inmediatamente la dio vuelta y la colocó correctamente en su mano, como quien conoce y se dispone a usarla. No tenía un soporte cerca, y antes de que comenzara a escribirse la pierna, Inés le extiende una hoja de papel. Renata, llena de alegría, se agachó de esa forma increíble que tienen los bebés de agacharse en perfecto equilibrio y comenzó a garabatear la hoja.

Busqué mi celular para registrar con una foto ese momento sublime.

La otra bailarina se me acercó y miró el visor. Le preguntó: «¿Quién está ahí?». La nena me señala a Renata; luego enfoco a la maestra y repito la pregunta; la nena, pegadita a mí, envolviéndome con esa temperatura tan deliciosa que tienen los bebés, me señala a Carina. Entonces vuelvo a enfocar a Renata e invito la nena a apretar la tecla. Ella, con su dedo diminuto (justo a la medida de la tecla), apretó con tal precisión que obtuvo una de las fotos que acompañan este texto.

Mientras tanto, Inés ya no pudo con su genio, tomó a Renata en brazos y la llevó del otro lado de la tranquera para sentarla en la mesita.

Carina, emocionada, también saltó la tranquera, y fue todo un símbolo: ya estaba del otro lado. «Mirá cuando le cuente a la mamá que tiene una Picasso.»

5. Me refiero a formar a los niños en la posibilidad de leer otros lenguajes, como el lenguaje visual.

«O un Borges», agregué. Ya iba a comenzar con mis «cirueladas», dando una clase sobre primeros grafismos, hasta que entendí que era suficiente. Ahora todas tenían un nuevo camino para recorrer juntas.



Imagen 2. Renata dibujando.



Imagen 3. Foto de Renata sacada por una nena de un año y pocos meses.



Ni subir ni bajar; iniciar

Concebir al Jardín Maternal como institución educativa ha sido un logro. Pero junto con los conocimientos *liberadores de prejuicios*, llegaron otras exigencias sobre las instituciones y sobre los docentes. Y en tanto se trata de una etapa fundamental en la vida de las personas, estas exigencias fueron tantas y tan grandes que cada docente echó mano a lo que pudo y como pudo.

Se ha recorrido un largo camino; sin embargo, aún arrastramos problemáticas que se relacionan con propuestas y posturas que, en su momento, sirvieron para afrontar esa exigencia de transformar a este ciclo en un espacio educativo, y sobre las que hoy se hace necesario reflexionar.

En el último ejemplo relatado, se observa cómo la maestra siente la exigencia de *enseñar plástica*. Y lo está haciendo al proporcionar un ambiente visualmente rico, al preocuparse por lo que los chicos miran. Pero, tradicionalmente, la Plástica en el Nivel Inicial se ocupó sólo del niño como productor de *trabajitos* que engrosaban una carpeta.

¿Qué nos pasa a los maestros cuando nos enfrentamos a la posibilidad de pensar en la Plástica en el Jardín Maternal? Es frecuente escuchar la frase: «¿Cómo lo “bajo” a mi sala?».

Como lo señala M. E. López en su artículo «Didáctica de la ternura», el riesgo de trasladar variables didácticas y objetivos de otros niveles es perder la especificidad (López, 2005: 21); y también la oportunidad de ofrecer experiencias acordes a la ética y a la estética propia de este espacio.

Entonces, a la pregunta: «¿Cómo “bajo”?» —que conlleva una desvalorización de la propia tarea, minimiza lo específico y nos hace perder de vista la mirada profesional— es posible responder: «Ni subir ni bajar: iniciar». Porque seguramente sí estemos iniciando con los chicos su propio camino en el descubrimiento de muchísimas cosas como, por ejemplo, el lenguaje plástico visual.

Acompañar el inicio de la vida implica una gran responsabilidad. Sabemos que cada huella forjará, en parte, la forma de *ser en el mundo* de cada uno de los chicos. Esto demanda una ética especial, teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los chicos, que no pueden expresar con palabras lo que les sucede, ni defenderse ante una *mala praxis*. Una ética, un compromiso y la mirada aguda, sensible y activa de los adultos que los acompañamos. Esta ética se acompaña también con una estética específica que amplíe los horizontes, que deje fluir el movimiento y

la mirada en un ambiente pensado y concebido para dejar ser a los niños. Esta estética suele manifestarse en pequeñas cosas como, por ejemplo, cuando una mamá elige amamantar a su hijo junto a una ventana para dejarse envolver por la luz, o cuando ponemos la cuna cerca de esa ventana para que el bebé pueda disfrutar del suave balanceo de una rama, cuando escogemos los colores de la manta con que lo cubrimos, cuando buscamos una determinada melodía para arrullarlo.

¿Y si en lugar de adaptar propuestas pensadas para niños más grandes diseñamos otras específicas para los más pequeños? ¿Si aprovechando la estructura particular del Jardín Maternal, nuestra capacidad de observación, nuestros saberes profesionales, nuestra sensibilidad y nuestro juicio crítico, creamos las condiciones y las oportunidades para un aprendizaje donde la ternura y el juego sean la atmósfera cotidiana?

Por lo general, de la lógica de *bajada* surgen actividades que posiblemente satisfacen al adulto, pero privan a los chicos de experiencias que los involucrarían de otro modo. ¿Tiene sentido, por ejemplo, elaborar una carpeta de trabajitos? ¿Hace falta *pintar con comida*? ¿Es pertinente iniciar a los chicos en el mundo de la pintura con lo que muchos necesitan para comer? ¿Hace falta correr el riesgo de darles tizas que podrían tragarse si hace rato que nos observan utilizando otros materiales y otras herramientas más fáciles de manejar?

Si pensamos en términos de inicio, podremos ver dónde estamos, quiénes son los chicos, qué hacen, qué pueden hacer con nuestra ayuda y qué posibilidades tienen, para dejarnos sorprender por cada descubrimiento. Y si nos sacudimos nuestros propios prejuicios y mandatos, también podremos imaginar adónde los queremos llevar. ¿A la pintura? ¿A la escultura? ¿Al maravilloso placer de la contemplación?

Entonces miremos a los pintores y a los escultores, el saber experto en esta materia. Seguramente podremos descubrir en qué, de todo eso que involucra el lenguaje plástico, podremos iniciar a nuestros chicos.

A los que por su bien... no hay que domesticar. El derecho de los chicos a ser chicos

Esta reflexión, precisamente, ha sido la que impulsó la escritura de este libro.

Muchas veces, para satisfacer necesidades institucionales, se somete a los chicos a situaciones de *domesticación*. Es decir que, para

que puedan llevar adelante requerimientos del Jardín, se los incita o se los empuja a someterse a ciertas normas que contradicen principios básicos de lo que es un bebé o un niño de uno y dos años. Pero estamos aquí porque queremos que los chicos puedan vivir experiencias ricas y desarrollarse sin dejar de ser niños. Niños felices, que descubran confiar en el otro y en sus propias posibilidades, que descubran el mundo de forma placentera y que dispongan de nuestro afecto y de nuestra capacidad profesional para acompañar su formación en esta etapa de sus vidas.

El Jardín Maternal tiene, por lo general, una estructura organizativa que permite pensar nuestra tarea de una forma diferente a la de otros ciclos: varios docentes por sala, grupos más reducidos, espacios con poco mobiliario. Entonces, ¿por qué repetir fórmulas cuestionables cuando tenemos otras posibilidades?

Muchas veces, en una sala se cuenta con un adulto cada seis o siete niños, a veces se trata de un docente y un auxiliar, o varios docentes. Esta característica propia del Jardín Maternal permite trabajar también en pequeños grupos y proponer a cada uno de ellos hacer diferentes cosas en un mismo espacio coordinados por adultos.

Una vez visité una sala de un año en la que una de las maestras estaba jugando con un grupo de cuatro chicos con una pelota enorme; otra le cambiaba los pañales a un nene; una tercera maestra y un grupo de seis chicos, sobre una colchoneta, jugaban con una canasta de juguetes plásticos. De vez en cuando, alguno se iba a jugar con la pelota y alguno de los de la pelota iba a sentarse sobre la colchoneta. Mientras conversaba con una de las maestras, tres de los chicos comenzaron a revisar las cosas que traía conmigo, entre las que había unas carpetas con reproducciones. Descubrí que podía dejarlos, nosotras estábamos allí, junto a ellos, para acompañarlos y velar, además, por la integridad de las reproducciones, y también para disfrutar de sus caritas de asombro y de placer.



Imagen 4. Fotografía publicada en *Arte desde la cuna*.⁶

Ese fue un hallazgo del que aprendí mucho, incluso, como relataré más adelante, esta situación me llevó a pensar en algunas de las propuestas que aparecen en este texto.

En este sentido, la estructura organizativa del Jardín Maternal:

- Permite ofrecer también distintas propuestas al mismo tiempo y así, en pequeños grupos la interacción con cada adulto y entre los chicos es más fluida.
- Posibilita desarrollar experiencias en las que se necesita acompañamiento cercano del adulto.
- Posibilita respetar los tiempos y los ritmos de cada nene.
- Favorece la autonomía y el desarrollo de la subjetividad.

Muchas veces, en el afán por trasladar *variables didácticas y metodologías de otros niveles*, se intenta someter a los chicos a normas y ritmos propios de otros niveles de la enseñanza, que también resultan cuestionables.

Por supuesto que no siempre es así. Hay otras realidades y otro tipo de docentes. Entonces, antes de aceptar con resignación: «Este Jardín es así» o «Me lo exige la conducción», busquemos fundamentar

6. Dedico esta foto a Ignacio, el bebé de la foto, y a su mamá Marilá, docente con quien la pasión por la educación nos volvió a reunir.

que nos permitan vivir en el mundo sin ser controlados por él. A veces esto significa que no cumplimos con los deseos de las autoridades, de los padres, de los maestros o de los demás, pero es necesario que las autoridades, los padres, los maestros y los demás nos permitan vivir en el mundo sin ser controlados por ellos.

nuestras decisiones para que esa directora o esa comunidad puedan comprender nuestro accionar. Pero no domesticemos a los niños. Claro que pueden adaptarse a todo lo que les proponemos, pero los necesitamos sensibles y transformadores para construir un mundo mejor.

Estos primeros años constituyen el momento de la vida de los chicos en el que es absolutamente necesario respetar sus ritmos (dogma que repetimos hasta el cansancio y que tantas veces transgredimos, no a favor de la socialización, sino en pos de la domesticación). Tomando prestada a Joan Manuel Serrat⁷ esta licencia poética que resuena frecuentemente en mi interior al observar muchas situaciones escolares, y que, si bien es fuerte, describe extraordinariamente el sentido del *patatín patatán ya podemos empezar*, y de algunas otras escenas como la que se relata a continuación.

Esta fue una de las primeras actividades en Jardín Maternal que observé luego de haber escrito mi primer artículo sobre la plástica en este ciclo⁸. En ese momento, mi mirada sobre los chicos, sus necesidades y posibilidades, había comenzado a activarse, por eso pude percibir lo vivido desde una perspectiva diferente.

En una sala de dos años, un grupo de seis alumnas de profesorado implementaba una actividad con dactilopintura. Además de las alumnas, estábamos en la sala dos maestras y yo. Eran nueve chicos.

La propuesta era pintar juntos en dos grandes soportes. Las estudiantes habían preparado la pintura con colorante de repostería, preocupadas por la posibilidad de que una de las nenas, con síndrome de Down, pudiera llevársela a la boca. Incluso habían decidido que una de ellas se ocuparía exclusivamente de ella, para que pudiera participar de la actividad con mayor libertad.

La mayoría de los chicos respondió a la propuesta y se lanzaron al placer de deslizar sus manos en el material, desparpandándolo, dejando marquitas con sus dedos, explorando distintas posibilidades de acción.

Una nena permaneció todo el tiempo sentada junto a los demás, observando con interés. Una practicante la invitó a probar pintar; incluso le ofreció hacerlo juntas. Pero la nena seguía observando, tranquila y atenta. Si bien habíamos hablado con las alumnas de

7. Se alude a la canción de Serrat «Esos locos bajitos», uno de cuyos versos dice: «a los que por su bien hay que domesticar».

8. Berdichevsky, P. y L. Pitluk (2002) «*Enseñanza de la Plástica en los primeros años?*», *op. cit.*

estabilidad en su desarrollo personal. La niña, con un tanto de nervios, hace el acomodamiento ante la otra nena. A la práctica observadora, en su otra forma de participación activa:

la importancia de esperar los tiempos de los chicos y, también, de ofrecer otras alternativas, como, por ejemplo, una esponjita, es difícil entender que alguien de dos años quiera hacer otra cosa y que esa cosa sea solamente mirar. Pero en este caso, las practicantes pudieron entender y también disfrutar del placer de mirar a esa pequeña observadora tan atenta. Descubrieron en ella otra forma de participación activa: la del espectador. Pudieron respetar su tiempo, tanto, que, una vez que el resto de los nenes fue a lavarse las manos a la pileta, que estaba en un costado dentro de la sala, decidieron dejar el soporte sobre la mesa, a disposición de la atenta observadora. Además, una de ellas se quedó cerca, también disponible.

La nena entonces colocó sus manos sobre la porción de pintura intacta que tenía delante y comenzó a pintar, feliz, en ese espacio y tiempo de mayor calma que la estuvo esperando.

Las practicantes se miraban satisfechas y silenciosas para no romper la magia de ese momento.

Entonces irrumpió la maestra de la sala y, en un rápido y brusco movimiento, sacó el soporte diciendo con tono amenazador: «Ah, no, ahora ya terminamos, hubieras pintado cuando pintaron todos».

Inútiles fueron los ruegos de las dos practicantes que acompañaban la escena y ofrecieron quedarse con la niña. Inútil también fue mi pregunta: ¿por qué? ¿Se trataba acaso de una cuestión de poder? ¿Entendería la nena ese odioso potencial con que se envuelve al reproche? ¿Por qué no respetar los tiempos de esta nena?

Esta situación remite a otra que, seguramente, hemos vivido alguna vez en una clase: un profesor pregunta, todo el mundo permanece en silencio, el profesor insiste y el silencio continúa, hasta que algún intrépido se arriesga, toma coraje y responde. Entonces aparecen otras voces. ¿Cuántos adultos necesitamos que otro empiece, ver cómo le va, sentir confianza y, apoyados en la experiencia del otro, nos atrevemos? ¿Cuántas veces nos acercamos a un conferencista una vez que el resto del público se ha retirado? ¿Por qué entonces exigimos que una nena de dos años se entregue a nuestra propuesta sin dudar y en el momento que nosotros determinamos?

Los que trabajamos con niños pequeños debemos reflexionar sobre estas matrices de aprendizaje que nos hacen reproducir comportamientos autoritarios; si nos detenemos a observar buscando su sentido, iremos abandonando poco a poco para concebir otro tipo de vínculos donde tenga más lugar lo particular, lo íntimo, el afecto, la comunicación y la comprensión. Muchas veces descubrimos que estas

formas de actuar no nos identifican, pero reproducimos modalidades y fórmulas adquiridas. A veces atribuimos esas modalidades a la exigencias de otros: «De arriba me exigen» o «Los padres quieren». Sin embargo, es curioso pero cuando reflexionamos sobre estas cuestiones con los de arriba (generalmente así es como se alude a los equipos de conducción) o con los padres, comprobamos que nadie, o al menos no tantos, adhiere a este tipo de mandatos que muchas veces se naturalizan porque nos ha faltado debatir profundamente sobre su sentido.

En estos debates surge la necesidad de concebir al Jardín Maternal con su propia estructura de vínculos, de sentimientos y de relaciones a partir de su propia ética reflejada también en una estética singular.

Los docentes construimos nuestro lugar a partir de nuestros conocimientos y experiencia, a partir del vínculo afectivo y la posibilidad de crear lazos. Nos apoyamos en nuestro saber y nuestra capacidad de comprender lo que los chicos necesitan, pueden y quieren; leyendo sus gestos, escuchándolos, aunque aún no hablen; haciendo valer su derecho a ser esperados, considerados, respetados, aunque no puedan pedir ni fundamentar con la palabra sus deseos o sus necesidades.

En el texto, aparecerán otros ejemplos sobre los que es necesario reflexionar para no perder de vista el derecho de cada niño a ser niño y a ser considerado como un sujeto diferente con necesidades diferentes, únicas y particulares. No se trata, lamentablemente, de casos aislados, se repiten con demasiada frecuencia en el Jardín Maternal y atentan contra los derechos de los chicos.

Possiblemente, un niño más grande pueda comprender ciertas normas y aceptarlas como integrante de un grupo y de una sociedad como es la de la sala. Cuando le decimos a un chico de cuatro años: «Ahora tenemos que dejar de pintar porque es hora de ir a casa» o «Porque vamos al patio y no te podés quedar solo en la sala», lo acepta porque comprende cómo se desarrolla la actividad del Jardín. Además, puede protestar o hacer una contrapropuesta. Sabe que habrá otras oportunidades para seguir pintando, porque conoce la dinámica institucional.

Pero los niños más pequeños están conociendo esa actividad nueva, están tratando de confiar en eso que no conocen, se están apoyando en la experiencia de otros. ¿Cuál es el sentido de forzarlos? ¿No sería mejor organizar a veces ciertas actividades de manera tal de que posibiliten la incorporación paulatina de los chicos? ¿Por qué no contemplar la posibilidad de entrada y salida? ¿Por qué no pensar también en la posibilidad de ofrecer alternativas distintas con algún adulto que pueda estar disponible y entonces, si poder, realmente, respetar los tiempos de los chicos?

42

Así, las normas aparecerán como construcciones que responden a las necesidades del grupo y, en un marco de mayor flexibilidad, se consolidará la confianza. Y seguramente, cuando sea el momento, esos chicos que hoy necesitan empezar más tarde o trabajar cuando no hay tantas manos sobre la mesa, podrán hacerlo con el resto del grupo. Pero esto no será fruto del disciplinamiento, sino de la confianza y del deseo de compartir la actividad con otros.

Algo más sobre los tiempos y la formulación de propuestas

Otra de las modalidades que dificultan la tarea en el Jardín Maternal tiene que ver con los tiempos de explicación y formulación de consignas y propuestas. Muchas veces se hacen tan extensos que los chicos no pueden sostener su atención.

Piaget definió el concepto *pensamiento en acción*, explicando que en los primeros años los chicos *piensan haciendo*. Sin embargo, algunas matrices de aprendizaje respecto de la estructura tradicional de una clase traicionan esto que sabemos y comprendemos desde la teoría. Y aunque sabemos que los chicos necesitan una consigna precisa y clara, nos extendemos en explicaciones que nos tranquilizan a nosotros, pero que sólo consiguen dispersar la atención de los chicos.

A veces se intenta que todos los chicos se sienten en una ronda de intercambio, mientras se insiste llamando a cada uno, aún a aquellos que necesitan deambular, porque esa es, por ahora, su manera de escuchar. Entonces los otros, que estaban escuchando, comienzan a dispersarse. Y cuando por fin se consigue que todos estén sentados y *atentos*?, el docente se dispone a explicar qué se va a hacer. Después del tiempo y el desgaste de energía que ha llevado conseguir que todos se sienten, será muy difícil comenzar una explicación como si se tratase de niños más grandes (a los que también estas largas esperas dispersan, pero que están acostumbrados a sobrellevarlas).

Estas no son las mejores condiciones para iniciar actividades que demandan una importante cuota de entusiasmo, atención y energías, probablemente diluidos en conseguir que todos se sienten. Hay otras maneras de hacer las propuestas que se acercan más a las necesidades y posibilidades de los niños pequeños. Si en cambio se intenta formular las consignas a medida que se coloca el material: «Acá tienen témpera amarilla con esponjas para pintar, y aquí pongo otra bandeja con témpera azul y también tiene esponjas».

O esperarlos con la mesa preparada, o ir contando lo que van a hacer mientras se les colocan los pintorcitos. (Otra práctica que no tiene demasiado sentido, sobre todo en el Jardín Maternal donde siempre se tiene una muda de ropa. ¿No es más fácil dejarlos pintar más cómodos y con mayor libertad de movimientos?)

Estas tediosas esperas matan el entusiasmo, ¿son realmente necesarias? Hay otras opciones, una consigna rápida, ponerse a trabajar mientras se completa la información o dar la consigna aunque no todos estén sentados escuchando.

Generalmente, lo que sucede después es que los mismos chicos comienzan a interesarse más por nuestras consignas, o que descubrimos que la mitad de nuestras explicaciones eran innecesarias o que, por el contrario, nos faltó dar algunas indicaciones en el momento preciso.

A veces, incluso en salas numerosas, se coloca el pintorito a cada uno de los chicos, se les indica que se sienten y se espera rigurosamente a que todos estén sentados y atentos para dar larguísimas explicaciones acerca de lo que se va a hacer, lo que no se debe hacer, cómo se levantarán, cómo se limpiarán, etc.

¿Y si nos animamos a tolerar un poco más de movimiento? Si seleccionamos previamente las dos o tres cosas que irrenunciablemente tenemos que decir al comienzo y esperamos que la vida suceda para sacar del bolsillo nuestras próximas intervenciones, que estarán previstas, pero que aparecerán en el momento justo en que cobren sentido.

En una sala de dos años que, pese a tener cerca de 20 niños, sólo contaba con una maestra y una celadora, presencé esta escena:

Luego de colocarles los veinte pintorcitos, de distribuir a los chicos, cuidadosamente en las mesas para que todos tuvieran espacio suficiente para pintar, la maestra, muy previsora, comenzó a explicar con lujo de detalles lo que iban a realizar (dátilopintura), y a continuación, presentó el trapo, un objeto queveo? con el que una vez terminado el trabajo podrían limpiarse si estaban sucios, o si se caía pintura.

Ni bien las maestras colocaron la pintura, algunos chicos se dispusieron ya pintar los trapos! Entre tanta cantidad de información recibida, eso fue lo que entendieron.

Al reunirnos a debatir surgieron estos planteos y reflexiones:

¿Se presenta a alguien que ya conocés? Un trapo es más conocido y familiar para los chicos de dos años que la pintura; entonces, bastaría avisar «Acá hay trapos», en lugar de presentarlos con tanta parafernalia.

Por otro lado, no es problemático que algunos chicos quieran experimentar pintar sobre el trapo. Pero en este caso, se necesitaban para limpiar. ¿En qué momento hubiese sido pertinente incorporar el trapo?

Como ya se dijo, ninguna de estas situaciones resulta dramática, pero si puede ser más placentera y relajada para todos, mejor.

Muchas veces los docentes preguntan cuándo, cuándo dar el trapo, cuándo la tijera, cuándo..., como si realmente hubiese una única respuesta. Ante estos interrogantes apelo a la sabiduría de un jardinero japonés que ante la pregunta: «¿Cuándo riego esta planta?». Simplemente contestó: «Cuando esté seca». Uno suele sentirse algo tonto ante estas respuestas tan obvias, pero que encierran esas verdades de las que tantas veces nos alejamos.

Allí está la única respuesta posible: cuando hace falta. El trapo aparece cuando estoy sucio, cuando se me cayó pintura, cuando me quiero limpiar. Así la esencia del trapo, en ese momento, es indiscutible, y entonces ese objeto se carga de sentido.

Ensuciarse, estar limpio, enchastrarse, pintorcito...

No podría faltar, entre estas advertencias preliminares, la referencia a frases que circulan, que todos hemos dicho o escuchado alguna vez y que desvían, empañan, hacen salir de su eje a muchas propuestas en el campo de la Plástica.

Se habla del temor a que se ensucien, a veces, con el mismo peso que del temor a que los chicos se lleven la pintura a la boca. Se equipara un tema inherente a la salud, como el de ingerir sustancias no comestibles, a este otro que tiene más que ver con una exigencia cultural, ya que estar manchado con pintura no es estar sucio. Además, a la preocupación social porque los chicos estén limpios o no se ensucien, se enfrenta la supuesta necesidad escolar, o expresiva, de que los chicos se *enchastrén*.

Muchos docentes comprometidos con su tarea manifiestan estar preocupados por eso de que: «Rechaza las propuestas de enchastrarse». Produce cierta extrañeza la frase. ¿Qué es una propuesta de *enchastrarse*? ¿Cuál es el sentido de *enchastrarse*? Sería interesante dar una vuelta al giro gramatical, para pensar qué queremos decir e ir paso a paso.

Al pintar o modelar se usan materiales que pueden manchar, especialmente la pintura que, obviamente, pinta. Cada niño debe explorar las cualidades del material, y en esta exploración, suele descubrir que la pintura mancha. A la mayoría de los chicos les fascina ver esta

transformación de su propio cuerpo al tomar contacto con este material. Muchos se quedan como hipnotizados mirándose las manos, y a veces continúan explorando en sus brazos o en otras partes de su cuerpo, del de los otros, o sobre otras superficies. A casi todos los chicos esto les causa un enorme placer (Imagen N° 18⁹). Incluso algunos quieren llevarlo a la boca (ahí es cuando intervenimos para cuidarlos y enseñarles que se trata de pintura y que hace mal ingerirla).

Se trata de la necesidad de conocer el material, de descubrir sus cualidades y sus propiedades. Y justamente, muchos chicos descubren esta propiedad esencial de la pintura de transformar a través del color usando como soporte la superficie de su cuerpo, accionando con todo su cuerpo o con lo que pueden de él. El resultado de esa exploración, su consecuencia, puede ser mancharse, *enchastrarse...* pero no es el fin ni el *objetivo*, para decirlo en términos escolares. El objetivo es conocer el material, descubrir sus propiedades. La consecuencia es que a veces uno puede mancharse o dejar manchas en diferentes superficies, incluso la del propio cuerpo.

Muchos niños disfrutan deslizando sus manitos por la pintura espesa, hundiendo sus dedos en la arcilla o en el barro. Pero también hay chicos que no quieren mancharse, no quieren *estar sucios*, y eso tiene que ver con la cultura en la que estamos inmersos. Estar limpio, no estar manchado es sin duda *muy bien visto*.

En general, las familias preocupadas por enviar a los chicos limpios y prolijos al Jardín les mandan el clásico y «tortuoso» *pintorcito*: delantal plástico, a veces, un poco asfixiante, con elásticos en las muñecas, que les impide moverse con comodidad pero que, como una coraza, evita las manchas sobre la ropa. Otras veces, son los mismos docentes quienes lo piden desde sus propias prioridades.

Este segundo delantal es una especie de extensión del babero (de hecho, hay baberos con mangas). Esta tensión entre la limpieza y la libertad de movimiento recuerda a la tensión entre los equipos de restauración y los de educación de los museos. Mientras los de restauración y conservación desearían que las obras estén alejadas de la luz, del aliento, de los riesgos que implica exponerlas a miles de espectadores, los de educación sostienen que las obras deben exhibirse para que tengan sentido, para que los ciudadanos las disfruten y se apropien de su patrimonio.

Del mismo modo, para que un niño se apropie de su derecho a explorarse con diversos materiales, debe exponerse a ellos, tomar contacto,

9. Los números remiten a la sección de imágenes que se encuentra al final del libro.

por lo que podrá mancharse y también iniciar un camino hacia descubrir formas de cuidarse si no lo desea. Para lograrlo, debe transitar la experiencia, tener la oportunidad de accionar con los materiales, y eso le demandará libertad de movimiento. Nadie podrá aprender a mantenerse limpio si no se expone a las manchas y descubre cómo provocarlas, cómo evitarlas, cómo limpiarlas. Todo eso puede aprenderse en el Jardín Maternal, un espacio diseñado para que el encuentro se produzca y en el que están los docentes, conduciendo estas experiencias y enseñando cómo usar un trapo, cómo lavarse las manos, cómo hacer nacer una mancha y también cómo disolverla en el agua.

Entonces, si lo conversamos con las familias, si comprenden que sólo enfrentándose a una realidad puede actuar sobre ella, y que uno no anda por el mundo envuelto en una bolsa de polietileno y que casi todos los materiales pueden lavarse. Si observamos a los pintores, tanto los de brocha gorda como los artistas plásticos, veremos que algunos se ponen ropa vieja, otros un delantal o un overol, pero ninguno se enfunda en un plástico que dificulta los movimientos y que en verano funciona como horno portátil. (Imagen N° 20.)

Una remera vieja, un pantalón corto, cualquier muda de ropa, que siempre la hay en el Jardín, y una comunicación a las familias para que sepan de qué se trata: «Mañana vamos a pintar, ¿podrían enviar a los chicos con ropa vieja? Están descubriendo las propiedades de los materiales y al experimentar es posible que se manchen. Al hacerlo, también aprenderán muchas cosas y van a transitar una experiencia que puede ser muy placentera».

Para concluir y para empezar

Comenzamos a transitar el Jardín Maternal teniendo en cuenta sólo los cuidados. Cuando asumimos nuestra función educativa, carecimos de marcos teóricos específicos. Comenzamos a probar, a reflexionar y a sacar conclusiones transitorias mientras se desarrollaba nuestra tarea.

A las complejas problemáticas propias de otros niveles y ciclos educativos se suman las específicas de este momento, el inicio de la vida —y de la vida en un contexto social diferente al del hogar—; la heterogeneidad tan marcada en los grupos de chicos de estas edades; la vulnerabilidad y la dependencia propia de los más pequeños; las angustias que cada uno de nosotros solemos sentir ante la dificultad para comunicarnos con códigos diferentes, como suele suceder con los bebés y los chicos pequeños.



solos nos permiten acceder a este mundo de la forma más sencilla. El arte es una forma de entrar en el mundo y descubrirlo, de hacerlo conocido, de dejar huellas.

Y ante esta complejidad, aceptamos gustosos el desafío confiando en que vale la pena iniciarlos en este camino maravilloso de hacer imágenes y de ver imágenes, de descubrir el mundo accionando en él y dejando huellas.

¿Por qué el Arte en el Jardín Maternal?

Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia. Las artes como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas, independientemente de que surjan en forma de lenguaje, de música o de imagen visual. Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite ver lo que hemos dicho.

ELLIOT EISNER, *El arte y la creación de la mente*



Imagen 5. Fragmento de las pinturas del interior de la Cueva de las Manos. Provincia de Santa Cruz, República Argentina.

Estas primeras huellas son algunas de las imágenes plásticas más antiguas encontradas en nuestro país. Gracias a ellas podemos saber algo acerca de quienes las produjeron, de sus creencias, de sus conocimientos, de su forma de vivir. Revelan que los seres humanos, desde

siempre, necesitamos otras cosas, además de alimento, abrigo y descanso: conocer el mundo, dejar huellas en él, modificarlo y comunicarnos con otros.

Para hacerlo, creamos diferentes lenguajes que nos permiten expresarnos, comunicarnos y conocer más de este mundo y de nosotros mismos.

Por eso, el Jardín Maternal, considerado como una institución educativa que apunta a la formación integral de los niños desde los cuarenta y cinco días de vida, se ocupa también de iniciarlos en algo que les es propio como seres humanos: el arte. Acercaos al Arte, cobijarlos en él, iniciarlos en los lenguajes artísticos y, tomando prestada una bella metáfora que Elvira Pastorino (en Origlio y otros, 2003) deslizó en el prólogo de *Arte desde la cuna*: «...acunarlos afectuosamente desde el arte».

Porque los chicos están aquí, *su tiempo es hoy*, y es nuestra responsabilidad hacer de este tránsito por el Jardín Maternal una experiencia que valga la pena.

Pero ¿cómo garantizamos desde el primer día, el derecho a conocer, a disfrutar y a dejarse acunar en el arte?

Seguramente, acercándonos nosotros como adultos, disfrutando con ellos, probando y acompañando ese proceso desde la certeza de que es posible y es nuestra tarea. Porque el Arte es de y para todos. Aunque siglos de cultura se han empeñado en hacernos creer que es sólo para algunos pocos, elegidos, dotados, diferentes.

Precisamente, lo que nos hace humanos es ese impulso que nos lleva a expresarnos, a darles forma pública a nuestras creencias, a nuestras ideas y emociones, a eso que no podemos decir de otro modo sino a través de diferentes lenguajes simbólicos. Y esta posibilidad nos permite reflexionar con otros y con nosotros mismos.

Bebés, niños, maestros, escuela, familia y arte

William Shakespeare advierte, en la voz de Rey Lear que «Lloramos al nacer por entrar a este vasto escenario de locos»¹⁰. Instintivamente, los seres humanos de todas las culturas cobijamos la angustia de nuestros bebés, y también la desazón que nos produce su llanto, acunándolos al son de canciones de cuna.

10. Shakespeare, W. (1949) «El rey Lear» (Escena III). En: Shakespeare, W. (1949) *Obras Completas*. Aguilar. Madrid, p.1678.

Alicia Zaina describe así a estas cotidianas manifestaciones artísticas:

«Encuentro armonioso de música y palabra poética, testimonio, siempre vigente del afecto y del cuidado del adulto» (Zaina, en Origlio y otros, 2003: 84).

El arte aparece, en el seno del hogar, como refugio, espacio transicional, arrullo, calma y también como una intensa huella cultural. María Emilia López reflexiona así sobre lo que sucede al llevarlo a la escena escolar:

«Sabemos que llevar el arte a la escuela no es tarea fácil, a veces genera mucha dificultad sobrepasar los códigos de la enseñanza, y el arte implica —si intentamos llegar a la verdadera experiencia estética— muchos otros modos de abordaje además de los contenidos a enseñar. El arte exige una modalidad de encuentro con el niño o adulto que lo produce o recibe, distinta a otros aspectos de la cultura. Lejos de la repetición y el didactismo, atravesando la subjetividad de cada quien, rompiendo moldes, buscando la pregunta, generando transformaciones, inventando nuevos modos de decir, dinamitando lo obvio... así, a veces, ocurre el arte» (López, 2007: 10).

López elige, para rematar este desafío, una frase de Nietzsche:

«Hay en mi alma algo insatisfecho, algo que nunca se satisfará, y esto es lo que canta.»

Desafiar lo obvio, generar deseos, inventar otros modos, producir encuentros, recuperar tradiciones en un escenario educativo singular, con alumnos pequeños, vulnerables y, a la vez, muy poderosos, seres únicos a quienes es imperioso abrazar desde el alma y desde el arte.

El lenguaje de las imágenes

Cada lenguaje artístico, cada uno de estos sistemas simbólicos, dice y expresa de una manera particular, todos son necesarios y se complementan unos con otros.

El lenguaje plástico es uno de estos lenguajes artísticos que los seres humanos empleamos para expresar nuestras ideas, emociones y sentimientos, para hacerlos visibles, para comunicarnos y para comprender el mundo del que somos parte.

Los lenguajes artísticos, como sostiene el artista plástico Luis Felipe Noé, se diferencian de otro tipo de lenguajes porque sus: «códigos de entendimiento no están prefijados, sino que se establecen durante la propia comunicación» (Noé, 2007).

En este libro nos ocuparemos del que nos permite crear imágenes visuales, el que nos ayuda a disfrutar, analizar y comprender lo que vemos y a comunicarnos a través de imágenes: el lenguaje plástico-visual.

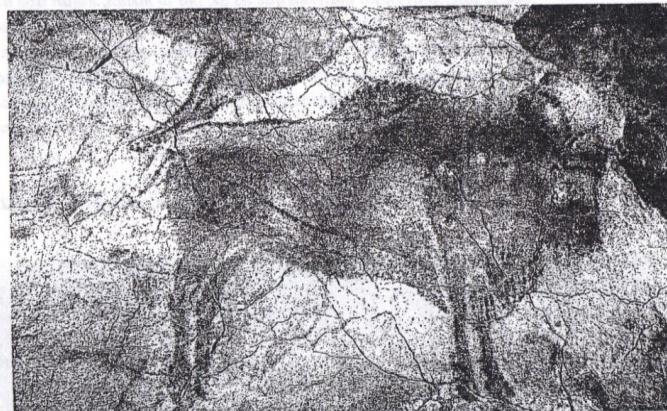


Imagen 6. Bisonte.

Fragmento de las pinturas rupestres de las Cuevas de Altamira, España.

¿Cómo expresa y comunica este lenguaje? ¿Qué lo hace especial y necesario?

Esta imagen, que nuestros antepasados dejaron hace más de 30.000 años en las paredes de las cuevas, nos cuenta algo de ellos. Revela a su autor, su autora o, tal vez, sus autores, como agudos observadores, con la sensibilidad necesaria para captar las formas, los colores, las texturas y la expresión de este animal que, suponemos, les era muypreciado; con la capacidad y la habilidad de plasmar cada detalle al representarlo. Podemos imaginarnos buscando y experimentando en su entorno distintos materiales, hasta encontrar los pigmentos de



que en el mundo existen las más diversas formas de expresar los conocimientos existentes.

los colores que se asemejaran a los del bisonte, y buscando una sustancia que permitiese adherirlos a la superficie. Y vaya que lo lograron: la imagen sigue allí después de miles de años. Podemos, además, intuirlos fabricando herramientas para aplicar la pintura en la roca, eligiendo el lugar y preparando el fuego para iluminarse mientras trabajan.

Ahora, desde el siglo XXI, leemos estas imágenes intentando desentrañar mensajes para *dialogar* con ellas y, de alguna forma, con quienes las hicieron.

Tal vez pensemos, si alguien pintó un bisonte, si lo observó con atención, seguramente ese bisonte era importante. Y lo suponemos porque lo pasamos por nuestras propias vivencias y emociones. Nosotros retratamos aquello que nos importa por alguna razón, y partiendo de esto, teniendo en cuenta las cosas que nos interesan, surgen las hipótesis acerca de por qué pintaron bisontes y esculpieron mujeres de grandes pechos y vientre abultado. Intereses, valores, ideas, sentimientos, creencias... y un lenguaje que permite hacerlos públicos. Que también hace posible que intentemos desentrañar esas ideas y creencias, o descubrir sus emociones dejándonos conmover por lo que nos transmiten.

Como aquellos primeros humanos y como todos los que vinieron después, cada niño recorre ese camino: conocer el mundo, adaptarse a él, dejar sus huellas, comunicarse, transformarlo.



Imagen 7. Un niño dejando huellas.

Enseñar y aprender el lenguaje plástico visual

(...) hacer una raya sobre un papel o arena mojada, o arcilla húmeda, es una alteración del mundo, la construcción de una nueva entidad. Cuando a los niños se les da una primera oportunidad para usar materiales, una de las cosas que aprenden es que estas acciones pueden tener consecuencias...

ELLIOT EISNER, *El arte y la creación de la mente*

El lenguaje plástico-visual comunica y expresa emociones, sensaciones e ideas a través de imágenes visuales planas y tridimensionales. Estas imágenes se constituyen a través de los elementos propios de este lenguaje: formas, colores, texturas y líneas, en el plano o el espacio tridimensional.

Estos elementos no están aislados, siempre los percibimos en una imagen. Puede tratarse de imágenes del entorno natural o del construido por el hombre, dentro del cual están las imágenes realizadas por artistas y también las que hacen los chicos.

Para que un lenguaje pueda ser vehículo de expresión y comunicación, hay que conocerlo y tener cierto dominio de él a través de su uso. Usamos el lenguaje plástico visual cuando hacemos imágenes y cuando las apreciamos.

Para todo esto son necesarias diferentes capacidades que se desarrollan y construyen desde los primeros años de vida. Para alcanzarlas es necesario recorrer un camino, aprendiendo a ver y adquiriendo habilidades a través de la experimentación con los materiales y con las herramientas que necesitamos para materializar estas imágenes.

Enseñar este lenguaje a los chicos es ayudarlos a desarrollar esas capacidades que posibilitan hacer imágenes, aprender a mirarlas, a comprenderlas y a disfrutarlas.

Elliot Eisner, en su libro *El arte y la creación de la mente*, dice que:

«Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación» (Eisner, 2004: 20).

Este autor, especialista en didáctica de los lenguajes artísticos, en otro ensayo: *Educar la visión artística*, se refiere a los múltiples aspectos del aprendizaje artístico:

«(...) el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995: 59).

Desarrollar las capacidades necesarias para crear imágenes implica conocer las diversas técnicas que posibilitan producirlas: dibujo, pintura, escultura, collage, grabado. Cada técnica requiere saber utilizar diversos materiales y herramientas.

Desarrollar capacidades de percepción estética implica aprender a ver diferentes tipos de imágenes, conocerlas, disfrutarlas, comprenderlas y construir sentidos propios a partir de lo que se ve y de lo que provoca a cada espectador.

Desarrollar la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural se refiere a entender que las diferentes imágenes son producidas dentro de una cultura y en un contexto determinado que las genera y que, en parte, se expresa en ellas.

Quedará plantearnos qué, de todo esto, puede trabajarse en el Jardín Maternal.

Sólo a los efectos de organizar el texto y las posibilidades de trabajo con los niños, se lo ha dividido teniendo en cuenta estos aspectos del aprendizaje artístico y lo propuesto en el Diseño Curricular para niños de dos y tres años de la Ciudad de Buenos Aires, que se refiere a la importancia de mirar y observar, y de producir imágenes dibujando, pintando, modelando y construyendo.¹¹

Esta clasificación es simplemente organizativa, ya que los límites entre las técnicas son difíciles de determinar y, la mayoría de las veces, innecesarios, incluso en el arte de los adultos. Este texto está escrito en el siglo XXI y parece necesario ampliar los límites que ofrecen las técnicas tradicionales, ya que, posiblemente, éstas no reflejen totalmente las experiencias que podemos ofrecer a los niños.

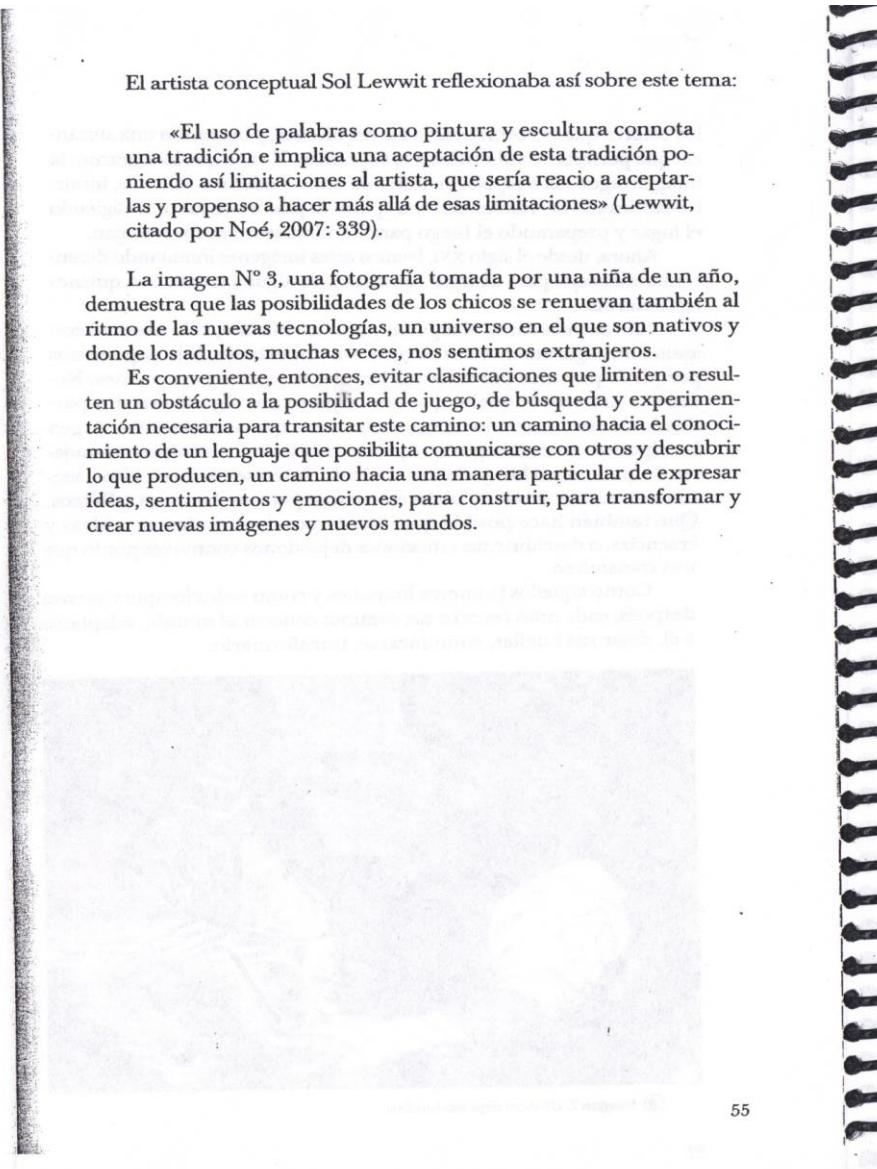
11. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años* (2000). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El artista conceptual Sol Lewitt reflexionaba así sobre este tema:

«El uso de palabras como pintura y escultura connota una tradición e implica una aceptación de esta tradición poniendo así limitaciones al artista, que sería reacio a aceptarlas y propenso a hacer más allá de esas limitaciones» (Lewitt, citado por Noé, 2007: 339).

La imagen N° 3, una fotografía tomada por una niña de un año, demuestra que las posibilidades de los chicos se renuevan también al ritmo de las nuevas tecnologías, un universo en el que son nativos y donde los adultos, muchas veces, nos sentimos extranjeros.

Es conveniente, entonces, evitar clasificaciones que limiten o resulten un obstáculo a la posibilidad de juego, de búsqueda y experimentación necesaria para transitar este camino: un camino hacia el conocimiento de un lenguaje que posibilita comunicarse con otros y descubrir lo que producen, un camino hacia una manera particular de expresar ideas, sentimientos y emociones, para construir, para transformar y crear nuevas imágenes y nuevos mundos.





El libro que presentamos en este número es el primero de la colección y contiene textos de autores que se han dedicado a escribir sobre la temática de la infancia y la adolescencia. Los textos están escritos por autores que tienen una amplia trayectoria en la investigación y la docencia en el campo de la psicología infantil y juvenil, así como en la formación de profesionales en el área. El libro es resultado de la investigación y la experiencia de los autores en el desarrollo de la infancia y la adolescencia, así como en la formación de profesionales en el área.

CAPÍTULO 2



Mirar, ver, descubrir, disfrutar

(...) un bebé de 6 meses puede mantener relaciones fluidas con el arte. Claro, todavía no dibuja, todavía no inventa poemas ni canciones, no danza, todavía no puede hacer obra, pero sí puede observar, escuchar, imaginar, decodificar, investigar, deambular, discriminar, percibir, jugar, sentir placer, emocionarse, establecer relaciones entre sonidos, palabras, imágenes, texturas, que enriquecen su mundo perceptual, mientras va aprendiendo maneras de nombrar esas experiencias, de recrearlas, o de ubicarlas un poco a cada lado entre el mundo real y el mundo ficcional.

MARÍA EMILIA LÓPEZ, *Arte y Juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir*

Tradicionalmente, cuando se hablaba de Plástica en relación con niños pequeños, se pensaba sólo en actividades como pintar, dibujar o modelar. La idea del niño como espectador no era frecuente. Sin embargo, comenzamos a ser espectadores desde que abrimos los ojos al mundo, y continuaremos siéndolo toda la vida. Estamos tan acostumbrados a serlo, que a veces lo olvidamos. Tal vez sea por eso que la escuela descuidó la formación del niño como espectador.

Actualmente, diversos documentos curriculares incluyen la apreciación, la lectura de imagen, u otros términos que aluden al desarrollo de la capacidad de ver y a considerar al niño también como un sujeto que mira, formándolo como espectador sensible y crítico, capaz de

percibir, disfrutar y analizar cualidades visuales, de conmoverse con lo visual. La capacidad de ver también es un nutriente fundamental para la imaginación y, por lo tanto, también para la producción de imágenes.

—Pero qué sucede específicamente en el Jardín Maternal? ¿Qué podemos decir y hacer respecto de los bebés y de los niños pequeños como espectadores?

Hay algo que impacta en las relaciones de los adultos con los niños pequeños: muchas veces parecemos ignorar que están siendo nuestros espectadores, que ven lo que hacemos, escuchan lo que decimos, que están con nosotros. Se habla en su presencia indiscriminadamente de cosas que no debieran escuchar, se exhiben ante sus miradas imágenes inadecuadas, se invade salvajemente su entorno con estereotipos. A veces son espectadores involuntarios de noticieros o programas televisivos con imágenes fuertes y violentas. Mientras, frecuentemente, se los priva de otro tipo de imágenes: las de la naturaleza, o las obras de arte, que son imágenes elaboradas con cuidado estético. Nuestra responsabilidad es ampliar su horizonte visual, porque los bebés y los niños pequeños sólo ven lo que los adultos ponemos a su alcance.

Y hay que observar cómo miran los niños, qué miran, qué dicen de lo que miran, qué hacen cuando miran, además de mirar (Berdichevsky, 2003), desarrollar la costumbre y la capacidad de poner atención en pequeños gestos, señales, pistas, que ayudarán a descubrir y comprender algo de eso maravilloso que sucede en el acto de la contemplación, en el impacto ante lo visual.

«Ver es un privilegio y el privilegio mayor es ver cosas nunca vistas, obras de arte» (Octavio Paz, 1997).

La vista, a quienes gozamos, como dice Octavio Paz, de ese privilegio, nos permite descubrir las formas, los colores, los movimientos del maravilloso e intenso mundo en el que estamos inmersos; nos ayuda a conocer su apariencia. Quienes no ven con los ojos, lo hacen con otros sentidos (los que llamarnos «ciegos» tienen la asombrosa capacidad de ver con el tacto y con el oído). Y es posible afirmar que nadie ve sólo con los ojos. El tacto, el olfato y la memoria están implicados en esta compleja operación que llamamos «mirar». Desde esa presunción se abordan, en este capítulo, las propuestas de experiencias con los chicos.

En este período de la vida, en el que se conforma la subjetividad; es importante estar atentos a las experiencias visuales que ofrecemos a los chicos.

John Berger crítico, escritor y pintor, en su libro *Modos de Ver* sostiene que:

«La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. (...) La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante» (Berger, 2000).

Se ha discutido mucho acerca de si la vista o la palabra, si la imagen o el sonido. Al observar cómo miran las personas y en especial los niños pequeños, estas cuestiones parecen poco trascendentales ante la evidencia de que las cosas no se presentan como una imagen visual o auditiva, sino en toda su complejidad. No es lo mismo pintar un paisaje a partir de una foto que después o durante la experiencia de tomar contacto con los aromas, los sonidos, de estar ahí, en ese lugar. Nuestros sentidos trabajan juntos y aunque se pueden reconocer formas de percepción como olfato o gusto, en realidad no están aisladas (Tonucci y Ricci, 1988: 149).

En ese entrelazado de aromas, sonidos, colores, formas y texturas, los seres humanos conocemos, aprendemos a ver, a escuchar..., a percibir. Estamos preparados para ver en lo complejo y para comprender, si nos damos tiempo.

Así como el bebé puede comprender todos los idiomas con los que está en contacto, también puede aprehender el espeso y polifónico universo visual del que es parte. Para que esto suceda, tenemos que ofrecerles experiencias y oportunidades de encuentro con imágenes ricas en colores, formas, texturas y significados.

Algunas cuestiones sobre la percepción

Mirar, oír, tocar, sentir..., los bebés son ávidos exploradores de ese cosmos que los rodea y los contiene. Al principio, su percepción es indiferenciada: luces, sonidos, sensaciones, placer, malestar, se presentan en un todo caótico, sin duda muy diferente a la segura oscuridad del vientre materno, con sus sonidos atenuados por el medio acuoso y acogedor. Pero el bebé, que respondiendo a su instinto vital encuentra fuerzas para salir hacia lo desconocido, tiene *poderes* maravillosos. Se las arregla para comunicarse y, poco a poco, los adultos aprendemos a leer su llanto y sus gestos, mientras que él, también, está aprendiendo a leer el mundo.



Dice la escritora Graciela Montes:

«Mucho antes de disponer del lenguaje un bebé "lee" el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón o el consuelo. El movimiento de una cortina, cierta luminosidad...» (Montes, 2006).

Poco a poco, lo que se presentó como un caos va dejándose aprender. Entre los *poderes* de este pequeño *cachorro*, están sus sentidos, que le brindan un inmenso caudal de imágenes y sensaciones que cada niño, más allá de su aparente fragilidad, es capaz de procesar.

Los organismos vivos cuentan con dispositivos para asegurar su supervivencia respondiendo al lo que ofrece el medio y detectando los peligros. Entre estos dispositivos, se encuentran los órganos encargados de la percepción. Los seres humanos contamos con órganos para la percepción visual que nos permiten captar imágenes con precisión y nitidez (Arnheim, 1993: 27).

El nivel de refinamiento y complejidad de las imágenes hace necesario organizar la información, generalizando y captando características comunes entre ellas. Esto permite reconocer a una persona aunque adopte posiciones o gestos diferentes. Sin esta habilidad veríamos las cosas pero no las reconoceríamos.

Nuestra mente, al enfrentarse al mundo, recoge información y la procesa (Arnheim, 1993). Los seres humanos sumamos, al universo visual que nos rodea, las imágenes que creamos para expresarnos y comunicar nuestras ideas y sentimientos. Somos espectadores de nuestras *huellas* y de las de los demás.

Pero la visión es mucho más que lo que se manifiesta fisiológica o físicamente. Mirar se relaciona con la memoria, con lo afectivo, con la experiencia en cada contexto. Como sostiene el psicoanalista Sergio Rodríguez (2008), analizar la percepción «excluye cualquier posibilidad de visión simplista o mecánica sobre el tema», ya que «la construcción de lo visual es inevitablemente social».

Las imágenes son mediadoras de significados y valores culturales, las incorporamos en un contexto que las carga de sentido.

John Berger (2000) afirma que:

«Lo que sabemos o lo que creemos, afecta al modo en que vemos las cosas.» (...) «Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos.»

Y Eulàlia Bosch (en Berger, 2000: 9) hace esta poética descripción:

«(...) ese presente constituido por el amasijo de lo visto y de lo vivido en el proceso de civilización que acarreamos en nuestro modo de ver, de saber y de vivir.»

Y en este complejo entramado, el acto de mirar es mucho más que un conjunto de operaciones perceptivas. La acción de ver, de mirar con atención es una actividad cognitiva muy compleja, que capta y categoriza a la vez, y que, además, está afectada por lo que sabemos, por nuestras emociones, por nuestras creencias y nuestra cultura.

«El ojo realiza una auténtica lectura de la realidad cuyos vacíos o imprecisiones se llenan con el recuerdo, y es allí donde surge el verdadero conocimiento» (Tonucci y Ricci, 1988: 152).

El rostro, la primera imagen

No percibimos todo lo que nos rodea —dice Gombrich— sino sólo aquello que nos interesa. El mundo visible no es una mezcolanza neutral de formas sino que: «Sabemos que hay en nuestro mundo ciertas motivaciones privilegiadas a las que respondemos con facilidad casi excesiva. Entre ellas, quizás el rostro humano sea la que más destaca. Por instinto, o por habernos acostumbrado desde muy pronto, siempre estamos dispuestos, con toda certidumbre, a extraer los rasgos expresivos de una cara, sacándolos de entre el caos de sensaciones que la rodean, y a responder con temor o alegría a sus más leves variaciones. Todo nuestro mecanismo perceptivo está hipersensibilizado, no se sabe cómo, en esa dirección de la visión fisonómica, y la más leve sugestión nos basta para una fisionomía expresiva que nos "mira" con sorprendente intensidad» (Gombrich, 1968:17).

LAURA MALOSETTI COSTA, «La imagen en la cultura occidental»

A medida que captamos información, creamos la categoría donde depositarla para echar mano de ella cada vez que lo necesitemos. Al principio, el bebé comienza a establecer pocas categorías: placer y desplacer. A medida que conoce, va creando otras. Cuando, distingue la forma de *eso* que llamamos rostro, crea la categoría donde colocarlo como una caja o una carpeta en la computadora. Las investigaciones de René Spitz (1983) demostraron que el rostro es la primera forma que el bebé reconoce. Dada la estrecha relación entre percepción y memoria, como la configuración compuesta por ojos-cejas-boca-organización simétrica es percibida con frecuencia por el bebé y asociada, generalmente, a sensaciones placenteras y a circunstancias, muchas veces, cargadas de afecto, va creando en base a ella su cajita *rostro-me-viene-bien*.

Alrededor de los tres meses de vida o antes, el bebé manifiesta reconocer esa forma y devuelve tanto amor y dedicación con su sonrisa. En esa «gran categoría caras», están los de sus padres, sus abuelos, el vecino, el rostro de un muñeco o una máscara. El bebé cautiva a todo el mundo con su simpatía, no discrimina, cualquier rostro despierta la misma reacción. Su categoría *caras* es aún muy amplia. Pero a medida que conoce y tiene experiencias, crea nuevas subcarpetas o divisiones en esa *caja*, reconoce diferencias. Y estarán las caras conocidas, las desconocidas —a las que ya no les sonríe—, y habrá otras más a medida que transite en el mundo social.

Algún adulto desprevenido comentará: «¿Qué le anda pasando? Antes repartía sonrisas». Lo que pasa es que conoce, está aprendiendo a discriminar. Esta capacidad le permitirá su subsistencia, podrá elegir la fruta que está a punto para comer, hablar sólo con los que conoce, cuidarse de los peligros, comenzar a desarrollar su juicio crítico.

Esta primera huella que imprime la visión del rostro es tan fuerte que a lo largo de la historia diferentes culturas han sentido la necesidad de capturar y representar su imagen. También es una de las primeras formas que la mayoría de los niños representan.

Una experiencia: Mirando rostros y expresiones

Teniendo en cuenta el impacto que provoca la imagen del rostro en los bebés propuse, en una sala de un año, armar una muestra de imágenes que representasen caras, colocadas a la altura de los chicos. La idea era simplemente ofrecerles una experiencia visual interesante y observar las reacciones de los chicos, no sólo ante las representaciones de los rostros, sino también ante sus diversas expresiones.

Se colocaron reproducciones de obras pintadas por Modigliani, Leonardo Da Vinci, Matisse y también fotografías extraídas de revistas. Se buscaron especialmente imágenes que tuviesen diferentes expresiones y que además fueran de calidad.

Las docentes relataron que los niños las miraban con atención, algunos intentaban despegarlas, otros las recorrían con el dedo o les sonreían. Ante algunas imitaban la expresión. Una foto de un hombre con un dedo en la barbilla y el rostro levemente inclinado, como con preocupación, impactó especialmente a una de las niñas que se acercó y le dio un beso. Luego otros chicos la imitaron.

Este relato pone de manifiesto el impacto emocional que provocan algunas imágenes y como éste se hace visible a través de gestos. Los maestros, al acompañar a los chicos, podemos leer sus gestos y, tal vez, tratar de descifrarlos.

La experiencia permite al bebé comenzar a organizar el caos, reconocer en ese todo las primeras figuras familiares, comprender las primeras palabras, serenarse ante ciertos aromas, reconocer algunos objetos, comenzar a construir significados y sentidos. Y su percepción es muy aguda. En un Jardín Maternal, las maestras hacían con esmalte de uñas una marca en los chupetes para diferenciarlos, ya que eran todos iguales. Luego de esterilizarlos, los apoyaban uno al lado del otro, con la marca mirando hacia ellas. Desde otro punto de vista, sin ver la marca, cada bebé reconocía el suyo.

Cuando se les sale el chupete, a veces, aún dormidos, lo palpan y se lo ponen. ¿Es el tacto? ¿Lo visual? ¿El olor? Seguramente es un conjunto de percepciones que nosotros no podemos captar porque nuestras formas de acercarnos a esa realidad son muy diferentes. Confiamos más en lo escrito que en nuestros sentidos. Sin embargo, en una calle sin carteles, o si estamos sin reloj, nuestra observación suele ayudarnos.

María Emilia López (2007) retoma conceptos del psicoanalista Daniel Stern:

«Daniel Stern, que estudia especialmente el nacimiento de las relaciones intersubjetivas en los niños, describe la percepción de los primeros años como una “percepción amodal”, en el sentido de no modalizada u organizada aún por el lenguaje, por lo tanto sumamente abarcativa de los registros de todos los sentidos.»

López manifiesta que esta percepción amodal en los primeros años posibilita:

«una multiplicidad de registros en funcionamiento, aunque luego irán soterrándose en beneficio del lenguaje, que deberá organizar la experiencia, volverla nombrable, representable (...)

(...) no todo ingresa en las posibilidades del lenguaje (...), eso que queda por fuera puede ser canalizado en la experiencia estética, eso que queda por fuera es lo que da posibilidad a la creación rompiendo las fronteras de lo sabido, de lo ya creado, de lo ya estructurado. En este sentido, podemos decir, por un lado, que las condiciones constitutivas que trae un niño lo predisponen a una gran capacidad perceptiva; y por otro, que alimentar esa posibilidad de conservación de la percepción amodal es una tarea directamente relacionada con las experiencias de aprendizaje que le proponen los adultos acompañantes» (López, 2007).

Desde estas perspectivas, es interesante concebir al Jardín Maternal como escenario y sostén de la experiencia estética para los bebés, los niños, los maestros y la comunidad en torno al Jardín.

El niño como espectador

Vulnerabilidad de los niños en la era de la imagen

«(...) la facultad de las impresiones visuales para activar nuestras emociones ha sido observada desde épocas remotas. "El oído despierta la mente con más lentitud que el ojo", dijo Horacio en su Arte poética, al comparar el efecto de la escena con la narración verbal. Los predicadores y maestros precedieron a los modernos publicistas en el conocimiento de las formas en que puede afectarnos la imagen visual, tanto si lo queremos como si no.»

ERNEST GOMBRICH, *Gombrich esencial, Textos escogidos sobre el arte y la cultura*

Se suele decir que vivimos en la *era de la imagen*, se habla del poder de las imágenes y de la influencia que tienen sobre las personas.

En esta era, los niños, como siempre lo han hecho, observan. Y su capacidad de recepción es tal que si no se presta particular atención, se encontrarán sometidos sólo a lo que ofrece su entorno, en especial, la sociedad de consumo, que si los tiene en cuenta como espectadores. Muchas veces lo que se les ofrece son imágenes estereotipadas fácilmente digeribles, y con ellas, la incitación al consumo en el discurso visual publicitario con el que los niños están familiarizados y que los manipula tempranamente (Berdichevsky, 2003). Y es más grave aún por la imposibilidad de los niños de acceder a otro tipo de imágenes que ayudarían a generar *anticuerpos* (Argan, 1985), desarrollando el juicio crítico y posibilidades de «lecturas multifocales» (López, 2007). El historiador Carlo Giulio Argan (1985) decía:

«(...) es preciso, pues combatir la infección con imágenes que sirvan como anticuerpos (...) y es preciso desarrollar en todas sus formas el único antídoto posible: una escuela capaz de conservar y desarrollar la creatividad a través de la imagen.»

Sabemos de la importancia de los primeros años en lo que serán los cimientos sobre los que el sujeto edificará su forma de ser en el mundo. Estas primeras huellas, estas experiencias, son esenciales en construcción de la subjetividad, y así como quien no se alimentó adecuadamente podrá tener secuelas que dificultarán su desarrollo, también es necesario nutrir la sensibilidad y el sentido crítico alimentando el espíritu con imágenes ricas, desafiantes, poderosas, complejas, nutritivamente caleidoscópicas.

Nosotros somos los responsables de acercarles otras imágenes, de acompañarlos y sostenerlos en el encuentro, de incluirlos, de provocarlos. Estaremos cerca para leer sus gestos y escuchar sus silencios, para prestarles palabras, sólo cuando sea necesario. Descorreremos cortinas y abriremos ventanas hacia el entorno natural y a las diferentes manifestaciones culturales.

La opción, entonces, puede plantearse entre una comunidad de espectadores capaces de comprender y resignificar lo que observan, de construir nuevos sentidos y significados desarrollando una mirada sensible, curiosa, cuestionadora y crítica, o la dominación a través de la imagen en una comunidad con altas tasas de *analfabetismo visual*.

Porque además esto posibilita tanto la supervivencia como el conocimiento y la creación. Durante mucho tiempo, se pensó que la imaginación y la posibilidad de crear eran dones innatos y que los docentes sólo debíamos esperar pasivamente que el niño se desarrolle sin

interferir. En la actualidad, gracias a diversas investigaciones, en especial las de Vigotsky, sabemos que el desarrollo se construye socialmente. El Jardín Maternal puede ser un espacio social que propicie oportunidades y experiencias. Vigotsky sostiene que (1992):

«La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone esa imaginación».

Entonces es importante considerar las experiencias visuales desde la primera sala del Jardín Maternal, ya que, como afirman Ricci y Tonucci (1988):

«(...) parece probable que la visión no tiene un inicio bien definido sino que es una continua evolución que no termina ni siquiera en la edad adulta.»

Si los procesos perceptivos se inician apenas el niño abre los ojos al mundo, si su percepción amodal brinda maravillosas posibilidades, si estamos nosotros y están ellos, este es el momento de iniciárselos en la frecuentación en el arte y cuestionarnos: ¿Qué experiencias visuales podemos proporcionar a los niños? ¿De qué imágenes los estamos privando? ¿Cómo propiciar el desarrollo de la capacidad de ver, de descubrir, de comparar, de comprender, de relacionar y disfrutar de las imágenes?

Diversas investigaciones que examinan las capacidades de percibir y apreciar aspectos de pinturas y otras formas artísticas por parte de los niños, documentan que las facultades sensoriales y perceptivas se desarrollan más fácilmente durante la temprana infancia (Gardner, 1994).

Entonces, si estas capacidades están tan desarrolladas mucho antes de poder producir un primer trazo, no hay motivos para postergar las propuestas relacionadas con los placeres escópicos. Como vimos, no considerar al niño como espectador es el primer obstáculo, teniendo en cuenta tanto lo que mira como de lo que se lo priva.

Los niños están especialmente afectados y vulnerables ante ese inmenso e indiscriminado caudal de imágenes en el que estamos sumergidos. Ellos no deciden, no pueden elegir mirar o no, no pueden resistir, ni siquiera saben que hay otras cosas para mirar, si nosotros, los adultos, no los habilitamos para que las descubran.

El entorno natural como fuente de imágenes

El derecho a la ventana

«Un habitante ha de tener derecho a asomarse a la ventana...»

HUNDERTWASSER, Manifiesto: *Tu derecho a la ventana*¹²

Las ventanas son objetos cautivantes, fronteras donde el mundo exterior se hace visible desde el interior. Una *extraña costumbre* hace que muchas veces se oculten tras cortinas maravillosos paisajes urbanos, estallidos de infinitos amarillos, verdes y ocres, cielos únicos, manchadas paredes viejas, llenas de formas sugestivas.

Una vez, oculta tras el velo cuadrillé de una de las ventanas del Jardín Maternal de Casa Cuna, en la ciudad de Buenos Aires, encontré una capillita recortándose sobre un cielo violáceo, como salida de un cuadro de Van Gogh.

Como homenaje a estas amigas entrañables, les dedicaremos un espacio en este recorrido.

La frase del subtítulo: *el derecho a la ventana* pertenece al artista plástico austriaco Hundertwasser, cuyas preocupaciones e inquietudes trascendían el terreno de las artes plásticas y se extendían hacia la arquitectura y el ambiente del hombre.

El ambiente físico de la escuela expresa y comunica, construye sentido, *baja línea*. Esto es más que una premisa educativa o una pretensión artística: se trata de una actitud de vida donde ética y estética se conjugan. Es importante pensar este espacio en el que transcurren los encuentros con los niños como una oportunidad para el hecho estético, una zona de resistencia, un territorio propicio para la construcción de los propios sentidos y para el fluir de la imaginación. Es nuestra responsabilidad garantizar el derecho de los chicos a un ambiente de cuidado estético.

Tu derecho a la ventana es el título de uno de los manifiestos que escribió Hundertwasser (1972).¹³ Estos son algunos de sus pasajes:

12. Hundertwasser (1972) Manifiesto «Tu derecho a la ventana». En: *Los manifiestos de Hundertwasser*, disponible en: www.temakel.com/texolhunderwasser.htm

13. Además era un activista político que llegó a tener gran influencia en su país, donde remodeló edificios y propuso acciones e intervenciones urbanas en su lucha por la fusión de arte y vida. Hundertwasser hizo de la acción estética una



«La naturaleza, el arte y la creación son una unidad, nosotros la hemos separado. La creación de la humanidad y la creación de la naturaleza deben reunificarse (...). La vida debe estar en armonía con las leyes de la naturaleza. Somos simples huéspedes de la naturaleza y deberíamos comportarnos consecuentemente.»

Este artista obtuvo interesantes resultados con sus acciones y obras. Diseñó un Jardín de Infantes (Imagen N° 21), remodeló la Clínica Universitaria de Graz a pedido del jefe de Oncología. Dos años después de la apertura del departamento renovado, se realizó una encuesta a los pacientes para indagar cómo el ambiente había influido su estado de ánimo. La encuesta reveló que el ambiente los ayudaba a vivir mejor y a mejorar su situación anímica (Restany, 2003: 52).

Parece inobjetable la influencia que un ambiente agradable y el contacto con la naturaleza provoca en las personas. Sin embargo, el contacto con el medio natural va cediendo terreno a lo práctico, a lo aséptico, a lo sintético, a lo pulido, a lo ajeno.

Nuestras abuelas no dudaban en calmar al bebé acercándolo a la ventana para *hipnotizarlo* con el suave balanceo de las hojas. Y los carritos de los bebés eran, simplemente, la posibilidad de trasladarlos por espacios al aire libre. Hoy suelen venir acondicionados con tantos juguetes, tantos sonidos, tantos sofisticados artefactos, que hace falta atravesarlos, como una selva, para descubrir el mundo, al otro lado.

Así también, a veces, se pierde la oportunidad de mirar el mundo al otro lado de las ventanas de la sala. Tal vez podría verse el cielo, y su inagotable espectáculo siempre vigente. Quizá algunos árboles, eternos testigos de la permanencia y los cambios. ¿Hay algo más bello para ofrecer a las preciadas miradas de los bebés? ¿Hay algo más noble, más fiel, más seguro, más original?

En la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, muchos Jardines Maternales están emplazados dentro de hospitales públicos que, posiblemente por alguna norma urbanística vigente en tiempos de su construcción, están rodeados de espacios verdes. Sus ventanas, a veces cubiertas con cortinas estampadas con trenes, honguitos, soles eternamente iguales, árboles duros y planos de un mismo verde, ocultan el maravilloso

fuerza de transformación y apertura de conciencia para la recuperación de la posibilidad creadora en armonía con la naturaleza. Justamente, una de sus preocupaciones era la edificación que avanzaba sobre el paisaje natural o que no lo integraba.

espectáculo, siempre cambiante y sorprendente, que ofrece la naturaleza del otro lado. ¿Por qué no pensar en la posibilidad de correr esas cortinas un rato cada día y detenernos a contemplar el cielo y los árboles reales con los chicos? Ellos harán el resto.

No es que estos diseños le *hagan mal* al niño, lo malo es que es lo único, que no hay alternativas que resistan a este exceso, a la *sobredosis*. Un chocolate es algo delicioso, un caramelo puede resultar agradable, pero... ¿podríamos desayunar, almorzar, merendar y cenar con golosinas? ¿Cómo reaccionaría un organismo que no tiene otros nutrientes para hacerle frente a semejante exceso?

Observemos el cosmos de imágenes en torno a los chicos: la tira del pañal, la guarda en la pared, la remera, el bolso cambiador, los dibujos del papel que recubre las cajas de la sala, la decoración del perchero, y podríamos seguir enumerando. Es una estética limitada, mezquina, sintética, poco desafiante. Todo está simplificado por la urgencia de la *digestión rápida* y poco nutritiva. Y en esa estética del consumo fácil se forman el niño y su gusto. En ese universo exiguo se habitúan los educadores a desarrollar sus tareas. También la sociedad, a veces, parece esperar eso de una sala de Jardín Maternal. La mayoría de las personas suponen que eso es lo indicado para los chicos, como si otra cosa no fuese posible. Entonces la alternativa de ofrecer otra calidad de imágenes podrá trascender también a las familias que las descubrirán, tal vez, al mismo tiempo que sus hijos. Allí está la diferencia entre formar consumidores o espectadores críticos, sujetos que puedan elegir.

Octavio Paz dice que: «Para ver de verdad hay que comparar lo que se ve con lo que se ha visto. Por eso ver es un arte difícil» (1997: 26). ¿Cómo puede, quien está sometido a esos mismos soles y a esos únicos verdes, aprender a ver de verdad? ¿Por qué empezar por versiones sintetizadas y abreviadas por la mirada de otro, en lugar de un contacto directo con las fuentes genuinas?

La naturaleza es la fuente de donde bebe toda creación, toda invención. Así lo expresan muchos artistas:

«Al estudiar a la naturaleza, no tengáis al principio ojos más que para el conjunto. Interrogadle y no interroguéis sino a él...» (Dominique Ingres, 1780-1867).¹⁴

14. Lothe, A. (1946) *Los grandes Pintores hablan de su arte*. Hachette. Buenos Aires, p. 154.

«(...) veo en mi obra un eco de lo que me impresionó, veo que la naturaleza me contó algo, me habló y yo lo anoté...»
(Vincent Van Gogh, 1853-1891).¹⁵

«Dejad que los alumnos experimenten cómo se forma un capullo, cómo crece un árbol, cómo se abre una mariposa: ellos mismos serán así tan ricos, tan volubles, tan obstinados, como la gran naturaleza» (Paul Klee).¹⁶

Por todo esto es esencial, en la formación de los chicos como espectadores y disfrutadores, detenernos con ellos a mirar por la ventana, como ejercicio diario, como agasajo para el alma.

Garanticemos su derecho a la ventana, pero también nuestro propio derecho. Porque nuestras miradas habilitan la mirada del niño.

Mirar en la sala de bebés

Mirar por la ventana a upa

Mirar por la ventana en brazos de un adulto afectuoso es una maravillosa forma de construir miradas. El abrazo y el *upa* son cosas serias. Hábitos entrañables que los humanos hemos desarrollado para disminuir el contraste brutal entre la envolvente seguridad del vientre materno y la solitaria independencia del afuera.

Y aunque sabemos que el abrazo es irremplazable, todavía suele oírse la advertencia: «No lo alces, que se acostumbra». ¡Qué extrañamente contradictorios podemos ser los humanos! Preocuparnos porque alguien se acostumbre al *upa*, y no alterarnos por el acostumbramiento al grito y a otros tipos de violencia. ¿O alguien se hace tan dependiente a ser cargado que sigue pidiendo *upa* a los veinte años?

El espacio afectivo de los brazos es un buen lugar para mirar el mundo y para acompañar al bebé a descubrir belleza en las imágenes artísticas. En estas salas estaremos proponiendo mirar, y si es en brazos, un ratito con cada uno, mucho mejor.

Pensar en hacer esta sugerencia a maestros y a estudiantes resulta algo incómodo. ¿Recomendar algo tan obvio como tener al bebé en

15. Van Gogh, V. (1946) «Cartas a mi hermano Theo». En: Lothe, A., *op. cit.*, p. 295.

16. Hess, W. (1994) *Documentos para al comprensión del arte moderno*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

brazos para acompañar el acto de mirar? ¿Es un libro dedicado a la educación plástico visual el espacio para hablar de esto?

No parece un dato menor la dificultad de encontrar autores que proporcionen un marco teórico a la propuesta de acompañar a los bebés a mirar desde la sólida ternura del abrazo, el espacio más confiable y seguro que podemos ofrecer a quien, hace muy poco tiempo, habitaba en el interior del cuerpo materno.

Possiblemente, esto sucede por lo obvio; sin embargo, aún es frecuente la mencionada advertencia: «No lo alces, que se acostumbra».

¿Cuál es el peligro de la demanda de *upas*? Seguramente, algunos atareados docentes de salas de bebés dirán que no *dan abasto* entre el cambiado de pañales, la preparación de mamaderas y la atención de cada niño. Pero como sostiene Laura Pitluk (2008), en estas salas la prioridad está puesta en estas propuestas personales de interacción con cada bebé, y allí deberá estar todo el esfuerzo: en buscar ese ratito de interacción personal y afectiva con cada uno.

Fréderick Leboyer (1985), en su poético libro *Shantala*, expresa cómo ese brusco contraste entre el adentro y afuera que conlleva el nacimiento, se suaviza con caricias y tomando al bebé en brazos.

«(..)

Después del calor del seno materno,
después del loco abrazo que es el nacimiento,
la soledad helada de la cuna.
Y luego surge una fiera,
el hambre,
que muere al bebé en las entrañas.

Lo que enloquece al desdichado niño
no es la crueldad de la herida.
Es su novedad.
Y esa muerte del mundo circundante

que le da al ogro
proporciones inmensas.
¿Cómo calmar una tal angustia?

¿Alimentar al niño?
Sí,
pero no solamente con leche.
Hay que tomarlo en brazos.
Hay que acariciarlo, acunarlo.
Y masajearlo. (...)

Leboyer escribió este texto en 1975, sin embargo, casi medio siglo después, se hace difícil encontrar otras palabras y voces que lo sostengan desde lo teórico.

La licenciada en psicopedagogía Gabriela Valiño construyó especialmente un texto para acompañar estas propuestas que hablan de abrazos y de *upas*. Porque también los amigos sostienen y abrazan, cuando de atravesar desiertos de ignorancia se trata.



De abrazos y de upa

Por GABRIELA VALIÑO¹⁷

Un proverbio maya dice:

«En el niño está encerrado el futuro del mundo, el padre debe llevarlo a la montaña más alta para que vea cómo es el mundo, la madre debe sostenerlo muy cerca de ella para que sepa que el mundo es él.»

(Estos gestos forman parte del Jardín Maternal.)

A partir del nacimiento, los bebés, de manera paulatina, comienzan a acostumbrarse a estar en espacios abiertos. Poder contar con brazos confiables hace que este proceso sea tranquilo, amable, interesante y estable. Sabemos que la piel es un gigantesco sistema de comunicaciones que le permite aprender a los bebés sobre la ternura, los besos, las caricias, los movimientos. Mensajes de afecto y seguridad se dan y se reciben a través del tacto. Confiar y disfrutar de este sistema de comunicaciones es abrir la posibilidad de «conversar» con los bebés, facilita el encuentro y la comprensión de sus necesidades emocionales.

Cuando les hacemos upa, muchas son las emociones y sensaciones que se despiertan en nosotros. La calidez de su piel, los gorjeos, los movimientos de sus piernas y bracitos, las sonrisas. Y entonces, nosotros nos sentamos en una determinada silla para acunárlas, los alzamos lentamente para que no se asusten, nos mecenos para mecerlos. Y vamos y venimos, canturreando despacito para que venga el sueño, o cantamos alegramente para sonreír juntos.

Un encuentro fundamentalmente corporal. Que podemos pensar como un abrazo, un abrazo entre un bebé y un adulto. Lindos abrazos. Abrazos redondos y mulidos. Abrazos suavecitos. Con palabras, y sin palabras. Con baile. Con canciones. Abrazos silenciosos, con miradas tibias y amorosas. Abrazos con masajitos para aliviar una tensión. Pueden ser abrazos para dormir. Abrazos para presentar a alguien. Porque hay abrazos de muchos tipos. Y son todos

17. Gabriela Valiño es psicopedagoga y profesora titular de la Cátedra Juego y Psicopedagogía, Universidad del Museo Social Argentino. Profesor Adjunto a cargo de Seminario de Técnicas Lúdicas, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Buenos Aires. A cargo del Curso «El juego en la

lindos, cuando los que se abrazan están atentos a ir acomodándose uno al otro. Y claro, «el grande» tiene más responsabilidad en esto de «modificarse para el otro». Porque los adultos, cuando abrazan, cuando hacen upa, son soporte físico y emocional para los bebés.

Si los alzamos y los ponemos «paraditos» van mirando, responden a las sonrisas de distintas personas que se sienten convocadas por sus gestos y sonrisas. Si al hacerles upa, los ubicamos como para alimentarlos, se nos quedan mirando, como si el tiempo no existiera, ¿existe? Si encuentran pelo largo, se aferran a alguna mecha de manera fuerte y firme. Un gesto que denota su necesidad de reasegurarse el sostén. Y van cambiando un poco de pelo, por un pedacito de ropa. Entonces van así agarraditos a una parte de nosotros, y se van haciendo más seguros, se afirman en nuestros brazos, van ampliando sus intereses y sus preguntas sobre el mundo. Porque se están preparando para cuando vayamos de la mano.

Relato de una experiencia

Durante sus prácticas en el Profesorado, una estudiante propuso hacer la experiencia de mirar con los bebés por la ventana. Este es su relato:



Mirando por la ventana a upa

Por AYELÉN DEMMER

Cuando hice mi residencia en el Jardín Maternal quise realizar alguna actividad relacionada con la Plástica. Teniendo en cuenta que en la sala los bebés eran muy chiquitos (entre 4 y 6 meses), se dificultaba bastante encontrar una propuesta para ellos. Mi profesora me sugirió realizar una actividad de apreciación de imágenes.

atención comunitaria, propuestas para el trabajo con niños en situación de riesgo social», Centro de Apoyo al Tercer Sector, Universidad Católica Argentina. Integrante del equipo de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de Nación de la República Argentina.

Cuando escuche la propuesta, me interesó, pero al mismo tiempo sentí algo de temor. ¿Y si los chicos no se enganchaban? ¿Si no miraban lo que yo quería?

Hasta que me di cuenta de que ellos no tenían que mirar lo que yo quería que miren, sino lo que ellos quisieran ver. Y que la actividad les iba a gustar porque iban a estar en brazos, y eso les encantaba.

Además, el jardín contaba con un ventanal gigante, desde donde se podía ver el inmenso parque, lleno de árboles, pájaros y un sector de juegos para los chicos más grandes. Estaba segura de que eso les iba a llamar muchísimo la atención.

Así que me dedique a planificar la actividad y más tarde a implementarla. Reconozco que ese día estaba algo nerviosa, ya que era una experiencia nueva para mí. Si bien mirar por la ventana es un acto común para nosotros, los adultos, para los bebés es toda una novedad, teniendo en cuenta, que no siempre se cuenta con el tiempo, el espacio o las ganas para poder hacer algo así. O simplemente le restamos importancia porque tal vez nos parece algo vacío de significado.

Implementé esta actividad un día soleado de otoño. Estábamos en ese espacio junto al ventanal, tomé a uno de los bebés en brazos mientras le contaba que íbamos a mirar el parque. Cuando me acerqué al ventanal su cara se transformó. Permanecimos en silencio un rato, él miraba y seguía todos los movimientos de los pájaros que había allí. Ver caer las hojas del árbol le resultó sumamente atractivo. Santiago (que así se llama) comenzó a mover sus piernitas y a retirse al percibir los distintos movimientos o cambios en el paisaje, mientras yo, con voz suave, trataba de poner en palabras lo que sentía que él manifestaba. Varias personas estaban dando vueltas en el mismo ambiente donde nos encontrábamos, pero Santiago no perdía el interés por la ventana.

Estuvimos un largo rato, y cuando comenzó a distraerse le conté que íbamos a volver a la sala, y que otro día volveríamos a mirar por la ventana. Me miró y sonrió como diciendo «está bien».

Realicé la actividad con cada uno de los otros bebés, de a uno por vez, y con cada uno de ellos permanecí el tiempo que quisiese. Y la experiencia con cada uno fue diferente.

A todos les encantó mirar por la ventana, sus caras de asombro y fascinación eran instantáneas. El clima fue tranquilo y de concentración, me sentía como adentro de una burbuja.

A mí también me resultó muy interesante realizar esta experiencia, aunque al principio dudé porque no sabía qué respuesta iban a tener los bebés, y esto me generaba cierta intriga. Afortunadamente, ellos lo disfrutaron y yo misma viví una experiencia que espero volver a transitar ahora que estoy a punto de ser maestra.

No es necesario agregar demasiado ni poner palabras que quiebren la magia de este relato. Hay experiencias que por ser tan profundas, a veces, resultan difíciles de apresar a través de las palabras. Tuve oportunidad de estar allí, presenciando el iniciático encuentro entre Aymén, Santiago y el paisaje. Enseguida comprendí que la experiencia iba más allá de mirar, más allá de descubrir, más allá de escuchar, más allá de sostener. Todo eso y posiblemente mucho más.

El relato anterior evoca la descripción que Walter Benjamin (1987: 75) hace del aura, a la que define como una trama particular de espacio y tiempo y una irrepetible lejanía, más allá de lo cerca que ésta pueda estar.

Benjamin (1971), en otro ensayo: *Angelus Novus*, dice que:

«Toda manifestación de la vida espiritual humana puede ser concebida como una especie de lenguaje (...). En resumen, toda comunicación de contenidos espirituales es lenguaje. La comunicación mediante la palabra constituye sólo un caso particular...»

Cerraremos estas reflexiones con un poema del pedagogo italiano Loris Malaguzzi¹⁸, que dice con palabras lo que las palabras no alcanzan a decir:

18. Malaguzzi, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. Barcelona.



«En cambio el cien existe

El niño
está hecho de cien.
El niño tiene cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.
El niño tiene
cien lenguas
(y además de cien cien cien)
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:
de pensar sin manos

de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no van juntas
Y le dicen:
que el cien no existe
El niño dice:
“en cambio el cien existe”

LORIS MALAGUZZI

Salir a mirar

Mira al cielo, mira al suelo, y mira alrededor

MARÍA ELENA WALSH, «Manubrio azul»¹⁹

Cuando pensamos en las experiencias que ofreceremos a los chicos, es interesante considerar que algunas de estas propuestas, sobre todo en las salas de niños más pequeños, podrán incluir a las familias.

19. Walsh, M. E., fragmento de la canción «Manubrio Azul». En: *Juguemos en el Mundo* (1970).

Podemos proponerles que, cuando traen a los chicos al Jardín, traten de registrar qué cosas ven en el camino. Verán si hay árboles, si en el trayecto hay carteles publicitarios, o alguna escultura. Podemos sugerirles que recorran visualmente el espacio que habitan los chicos en sus casas. Será una especie de toma de conciencia acerca de las oportunidades visuales que ofrecen a los chicos, y un momento para disfrutar de su propia capacidad de ver.

Es interesante que también los maestros podamos hacer este ejercicio. A veces descubrimos que en un extenso trayecto no vimos ninguna imagen artística, ni siquiera una buena foto publicitaria. Y posicionados como cazadores y recolectores de imágenes, tal vez descubramos que nos estábamos perdiendo el bello espectáculo de los árboles o que la vereda está cubierta de crujientes y multicolores hojas.

Es cierto que, a veces, en el ritmo de la vida cotidiana, esto parece imposible; pero puede resultar divertido y reparador darnos un ratito para estas expediciones. Además, es una sana costumbre, muchas pequeñas y grandes maravillas suelen estar muy cerca de nosotros esperando que aprendamos a disfrutarlas.

«Estoy entre los árboles mirando
La mañana, la dicha, la increíble evidencia.
¿Dónde está su secreto?
¡Totalidad hermosa!
Por los otros, en otros, para todos, vacío,
sonrió suspensivo.»

GABRIEL CELAYA²⁰

En una ocasión se me convocó a un Jardín Maternal situado dentro de un hospital, para colaborar en un proyecto que apuntaba a aprovechar el entorno que rodea al predio del Jardín. Al entrar, como es frecuente, me encontré con el estacionamiento de carritos. «¡Qué bueno! Saldrán con los chicos a respirar aires de primavera», comenté sin dudar de que ese fuera el propósito de tener los cochecitos allí.

Pero no, el destino de los carritos era permanecer atados hasta el fin de la jornada, seguramente, demasiado tarde para que una mamá apurada, después de ocho horas de trabajo y una de viaje salga con su bebé a mirar los árboles.

20. Celaya, G. (1972) Fragmento del poema «Buenos Días». En: *Poesía urgente*. Losada. Buenos Aires, p. 39.

La primera vez que asesoré a un grupo de estudiantes en sus prácticas en Jardín Maternal nos tocó ir a una institución ubicada en un predio enorme. Para la mayoría de los que vivimos en la ciudad, estar allí era lo más parecido a estar en medio del campo. Así que nos alegró pensar en qué actividades podríamos hacer para aprovechar ese entorno.

Pero nos sorprendió comprobar que allí no era frecuente salir con los bebés al parque, y que esto sucedía en muchos jardines maternales. A veces al parque sólo salen las salas de niños que pueden desplazarse por sus propios medios. Esta actitud refuerza esa imagen casi hospitalaria de los bebés en sus cunas, en espacios cerrados.

A un parque se puede salir a hacer muchísimas cosas, además de correr y de saltar. A respirar otros aires, a escuchar otros sonidos, a mirar o simplemente a estar ahí. Muchas veces se pone tanto el acento en proteger a los bebés del frío, del calor, del viento, de la polución, que los volvemos más y más indefensos y vulnerables. Hay suficientes fundamentos médicos y psicológicos sobre la importancia de no sobreproteger a los niños aislándolos del ambiente natural, pero sólo mencionaremos los artísticos. ¿Por qué privarlos de la experiencia de la contemplación del entorno, aunque este sea simplemente el patio?

Y si esta experiencia es realizada junto a maestros que sostienen, que prestan palabras, que seleccionan espacios y que amplían los horizontes cotidianos, puede resultar mucho más interesante aún.

Con los más chiquitos sólo será estar allí disfrutando, dejándose envolver por la experiencia. Tal vez desde los carritos, o echados sobre una gran manta, o en brazos de los adultos *dando tiempo a la poesía*.²¹

Mirar, escuchar, descubrir, disfrutar, a veces daremos nombre a algunas cosas, pero esto no es estrictamente necesario. Sólo la oportunidad de estar allí, con ellos, los enriquece y los alimenta con sensaciones diversas.

21. Nebbia, L., fragmento de la canción «Vals de mi Hogar». En: *Muerte en la catedral* (1994).

Salir a mirar y a buscar

Cuando los chicos tienen más de un año y ya pueden desplazarse, esos safaris de sensaciones podrán complementarse juntando hojas y cortezas, oliendo sus aromas, tocando los troncos, las piedras, buscando sus sonidos.

Y no se trata de correr a la sala a pegar las hojas, basta mirarlas, o tal vez armar en un rincón un colchón de hojas para crear un espacio diferente y estético dentro de la sala, o para disfrutar de sus crujientes sonidos al pisarlas. O armar canastos con cortezas, hojas, ramas u otros objetos que puedan embellecer el espacio de la sala, eligiendo cuidadosamente cada elemento desde su aspecto estético y también teniendo en cuenta la seguridad de los chicos.

A veces la escuela se llena de artificios, y al hacerlo, se vacía de desafíos. Pasa, por ejemplo, con algunas experiencias sobre las texturas encarnadas en torno a las *masas con agregados*, los dibujos sobre pinchuda lija y ese tipo de propuestas no del todo agradables a las que, muchas veces, suele someterse a los chicos.

Cabe preguntarse entonces para qué se ofrecen estos materiales. La respuesta suele ser: «Para que experimenten la textura». Lo mismo sucede con: «dibujar con crayones sobre papel de lija». ¿Papel de lija? ¡Papel de lija! Esas suaves manitos sometidas a la desagradable experiencia de dibujar sobre esa superficie que devora el crayón. Un niño más grande podría hacerlo (si le encontrase sentido), cuidando de no rasparse. Pero uno de un año o dos... ¿para qué? ¿Hace falta dibujar sobre la lija para descubrir que es áspera? Seguro que no. ¿Por qué si en siglos de existencia, la humanidad ha seleccionado los barrotes más agradables al tacto y con mayor plasticidad para modelar, sometemos a los chicos a pastas ásperas y poco amigables?

¿Hace falta aprender la textura como cosa aislada? ¿No es más interesante y tiene más sentido descubrirla en el mundo? Por supuesto que estas reflexiones surgen desde la mirada de la plástica que propone transformar y dar forma y no desde las ciencias naturales o la cocina.

Porque las texturas están allá afuera, entre las hojas, las cortezas, las piedras y la arena. Y aquí adentro, en cada prenda de vestir, en cada plato de comida y, sobre todo, en cada caricia. La textura es una propiedad de la materia, y es importante reconocerla en su sitio, redescubrirla en cada objeto, ligada a la experiencia de su uso cotidiano. Así informa al científico, así inspira al poeta, así nutre a la imaginación y construye nuestra imagen del mundo.



del mundo que surgen de la sala, las que se escuchan en el exterior, las que surgen de la naturaleza, las que surgen de los demás.

En esas salidas, al detenerse a mirar las hojas, después de recoger algunas, al juntar cortezas, al explorar sus sonidos al golpearlas entre sí, al hacer viajar los dedos por sus surcos, al recuperar aromas, al recostarse sobre un colchón de hojas, se ensancharán las fronteras, se ampliarán los límites de lo conocido.

Y también podrá ampliarse nuestra propia visión sobre la estética de la sala.

En una de estas salidas a capturar colores, formas y sonidos en la naturaleza, con un grupo de niños de dos años y sus maestras, nos volvimos a la sala con una bolsa llena de tesoros. Fuimos separando los objetos sonoros y yo fui quedándome con algunas hojas. Luego les enseñé a los chicos a pintarlas con un rodillo, a estampárlas y a pasárselas el rodillo por encima para dejar la impronta de su silueta. Al terminar, teníamos una pila de hojas pintadas de rojo y azul. Anteriormente habíamos estado analizando, con las docentes, la sobredosis de estereotipos en las paredes de la sala, entonces propuse a una de ellas tapar algunos con estas hojas de colores. Era, precisamente, aquella maestra la que se había sentido tocada cuando criticó la decoración que ella había elaborado amorosamente. Ahora era también quien descubría la posibilidad de hacer otro tipo de decoración. Algunos nenes volvían de lavarse las manos y empezaron a alcanzarnos las hojas y nos daban ideas. Poco a poco la sala empezó a embellecerse, a los chicos se les ocurrió mezclar las hojas de colores con las otras, las que estaban sin pintar. «¿Y si buscamos una canasta?», sugirió otra docente. De pronto miramos la sala, todo había cambiado: el afuera y el adentro se integraban a través de esas hojas pintadas o no. La decoración se completó más tarde cuando se secó el immense trabajo que habían hecho los chicos y fue pegado en una de las paredes, por supuesto, a la altura de sus autores.

El ambiente, una experiencia estética posible

Propiciando el divorcio entre el Nivel Inicial y los estereotipos

Nadie ignora la atracción de los bebés por lo visual, pero sus posibilidades visuales se limitan a algunos espacios del hogar, su cuarto, si lo tienen, y ese segmento del mundo al que pueden acceder. Como vimos, no es demasiado extenso, lo que puede ser una ventaja a la hora de pensar en cómo prepararlo para los chicos.

Antes del nacimiento, si existe la posibilidad, los padres corremos a acondicionar un espacio físico para su futuro habitante. Los colores de las paredes, las guardas, las imágenes que decoran la habitación, intuimos que todo lo impactará de una manera particular. Sin embargo, solemos dejar en manos de un comerciante, que indudablemente no busca ampliar los horizontes de los niños sino sus ventas, la tarea de determinar qué es lo que el bebé va a mirar cotidianamente y las oportunidades que vamos a ofrecerle como espectador.

Entonces, suele invadirse su entorno con imágenes estereotipadas, diseñadas específicamente para el consumo, de fácil y rápida digestión pero poco nutritivas.²²

Generalmente, la sociedad ejerce, de manera autoritaria, una especie de discriminación hacia los niños, decidiendo e imponiendo qué deben mirar. Y las elecciones no parten, generalmente, de una reflexión o de investigaciones realizadas por expertos, sino de preconceptos y prejuicios acerca de las capacidades de los niños.

Al respecto dicen Tonucci y Ricci (1988: 149):

«(...) la idea que nosotros tenemos del niño, y por lo tanto de su posibilidades de percepción acaba influyendo en nuestra relación con él, si pensamos que no es capaz de percibir y de comprender, los intercambios comunicativos que tengamos con él tendrán que ser necesariamente muy elementales e incluso llegaremos a descuidar algunas de sus capacidades potenciales que se podrían desarrollar.»

En cuanto al ambiente, los mismos autores (1988: 162) sostienen que:

«El ambiente físico que nos rodea está sobrecargado de símbolos y de indicaciones expresadas gráficamente, pero su alcance está a menudo mediatisado por la cultura de masas. El número de datos visuales no se corresponde con su calidad, con su valor expresivo. Una larga tradición nos ha vuelto incapaces de expresarnos libremente en el mundo visual. La decoración de una casa tendría que ser reflejo de nuestra forma

22. El músico Carlos Gianni, en un panel referido a la educación artística realizado durante el primer Encuentro de Educadores de Nivel Inicial, organizado por la Dirección del Área de Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en 1997, comparó a los estereotipos con la papilla, que es fácil de digerir pero que llega un momento en que resulta poco nutritiva.

de pensar y de percibir el espacio, las formas y los colores. También un espacio limitado puede ser una buena oportunidad para realizar una investigación expresiva. En cambio se va de un estereotipo a otro: del de una tradición de masas (que es muy distinta de la cultura popular de la casa) al de las revistas de decoración conectadas con la producción industrial.»

También las salas de Jardín se ven influenciadas por la sociedad de consumo. Sin pensar demasiado en qué le proporciona a los niños ese ambiente, lo acondicionamos amorosamente, pero muchas veces, repitiendo modelos estereotipados sin considerar la importancia de ofrecer un ámbito estético, estimulante y rico, que exprese y refleje nuestras ideas, nuestra concepción de la vida y de la educación, nuestra cultura y la de cada uno de los chicos que habitan ese espacio cotidianamente.

Graciela Montes reflexiona así en una entrevista²³:

«Graciela Montes (GM): (...) en los jardines de infantes una cosa que suele llamarla mucho la atención, es que es muy frecuente la instalación de clichés plásticos, ciertos dibujos con los que se decora el Jardín, tienen poco de búsqueda, tienen poco de construcción artística, son moldes.

María Emilia López (MEL): Sí, suelen estar muy alejados de lo que es la experiencia estética.

GM: Claro, cuando en realidad para un chico la experiencia estética es algo totalmente natural, es algo regular en su vida... Él no necesita demasiados estímulos para instalarse en el lugar del arte, porque él sabe jugar, y el que sabe jugar también sabe de qué se trata el arte. Y sin embargo, se le marca que la estética para él es una estética pre establecida, donde los arbolitos son siempre de la misma manera, y las caritas son todas redondas, y no hay perfiles, y no hay cosas violentas, cuando en los dibujos de los chicos si las hay, hay búsquedas, hay rupturas. En cambio, se supone que cuando se es niño se debe recibir algo sin conflicto.»²⁴

23. Entrevista realizada por María Emilia López. En: Revista Eccleston, N° 6, verano, 2007. ISPEI «Sara C. de Eccleston». DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

24. Entrevista realizada por María Emilia López para la revista Punto de Partida y reproducida en e-Eccleston, revista virtual del profesorado Eccleston de

Sin duda, esta estética del estereotipo tiene mucho que ver con las propias carencias en la formación de los adultos como espectadores. Por eso, comenzar a formarse junto con los chicos puede ser una excelente oportunidad.

Estereotipos, ambiente e identidad

Al recorrer diferentes escuelas en diferentes lugares de la Argentina, asombra encontrar las mismas flores de cartulina o goma eva, los mismos personajes extraídos de las mismas revistas, en lugares muy diversos. Dice Daniel Calmels (2004: 15) que: «la identidad es enemiga de lo idéntico».

Y el entorno construye identidad. Lamentablemente, el nivel inicial ha construido, a lo largo de su historia, una identidad plagada de estereotipos, tijeras de picos, nubes con cara que, en definitiva, ofrecen una mirada de la infancia y de quienes nos ocupamos de ella, ciertamente superficial. Nadie espera recibir una receta, extendida por un pediatra, adornada con florcitas y honguitos tiernos y simpaticones. No, se trata de un profesional, y aunque se ocupe de niños, es un adulto. El nivel inicial ha asumido una supuesta estética de la infancia que, sin pedir permiso ni observar los gustos de los niños, invade los espacios, borra toda huella de lo particular de cada niño y de lo que enseñan esos maestros, únicos y particulares.

¿Cómo construirán los niños su propia identidad en estos ámbitos tan poco genuinos? ¿Cómo podrán reconocerse en ese ambiente?

Ni los productos naturales de la región, ni las fotos de los chicos, ni las artesanías de cada comunidad, ni las huellas de lo experimentado por los chicos y lo enseñado por los maestros, hacen sentir su presencia singular.

¿Qué mensajes transmiten esas paredes plagadas de estereotipos comerciales que se repiten de un extremo al otro de nuestro país, sin considerar identidades, características de cada grupo, gustos o preferencias de los educadores, ni de las familias de los chicos que asisten a cada institución?

Resulta impactante entrar a una sala y descubrir que en ella hay pocas huellas de quienes la habitan, y no se trata de salas vacías, prontas para ser impregnadas por las experiencias que alojarán, sino de lo que

la Ciudad de Buenos Aires, año 3, N° 6. Disponible en: http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Lopez.pdf

Tonucci y Ricci (1988) llaman *sobrecarga de símbolos visuales de la cultura de masas*.

Enarbolar desde las paredes homogeneidad dudosa, anestesia a la imaginación, adormece la curiosidad. Este abandonarse en negar el peso de ese ambiente, de esas imágenes y sus mensajes sólo aumenta sus peligros. El peligro del acostumbramiento y por otro lado, el descuido de la oportunidad.

Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006: 13) expresan que:

«Hoy la formación política y ética está íntimamente vinculada con la cuestión de las identidades que promueven o que encuentran los procesos pedagógicos, junto con las imágenes como lenguaje privilegiado en la cultura contemporánea.»

En los estudiantes del Profesorado se hace visible el sometimiento que han tenido a esos modelos, la falta de reflexión sobre estas imágenes heredadas. Es frecuente ver en sus carpetas y en sus agendas los mismos stickers con imágenes de Garfield y Winnie Poo, como si fuese lo único a lo que han podido acceder en dieciocho o veinte años de experiencia en el mundo de las imágenes.

Al reflexionar con ellos sobre el uso y la presencia de las imágenes en la escuela, sus mensajes, su estética, su ética, su identidad, es asombroso como casi todos transitan las mismas reacciones: al principio le restan importancia al problema, lo niegan, algunos defienden a muerte la estética del estereotipo infantil: «Pero si son tan tiernos...», «A todos los chicos les fascinan...», «Los padres esperan eso...».

Poco a poco, van reaccionando, se indignan con su propia ceguera, se sorprenden de su propio sometimiento e, invariablemente, luego del excesivo rechazo, llega la apertura sobre la que es posible construir una actitud *combativa*.

La sala de Jardín Maternal puede ser un escenario para la experiencia estética. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los niños, podemos ir más allá: pensar en estas experiencias como un derecho que los docentes podemos garantizar. Si los chicos están tempranamente manipulados, ¿por qué no ofrecer resistencia concibiendo un espacio que propicie el desarrollo de la imaginación y donde sucedan otras cosas?

«La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características

sensoriales de la experiencia se expresa en las artes por medio de las imágenes. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de la mente (Eisner, 2004: 20).

Y si la imaginación se alimenta de estas experiencias, es importante detenernos a pensar qué queremos ofrecer a los niños y a los bebés. Entonces, con una mirada sensible y crítica, volvamos a mirar las paredes. Atrevámonos a tolerar un espacio vacío, promesa, tal vez, de futuras huellas. Observemos nuestro espacio, y cada objeto que ubiquemos en él, como el escenario posible de la experiencia estética.

Cazadores de gestos, lectores de silencios, constructores de miradas

A veces tengo la sensación de que todos nuestros juegos verbales, esos en los que decimos lo que sabemos de los niños y lo que debertamos hacer con ellos, no son otra cosa que tentativas de protegernos del silencio de los niños, de mantenernos a una distancia confortable. No sólo nos llenamos la boca de palabras y, algunos de nosotros, llenamos infinitud de páginas de ideas, sino que incluso, tenemos la pretensión de saber de qué hablamos. Los niños callan, nos enfrentan con su silencio, con sus gestos y con su rostro, con su mirada. Y como ese silencio nos reta y nos angustia y nos escapa, tratamos de sonorizarlo, de hacerlo hablar, de cubrirlo con nuestras interpretaciones y nuestros significados. Nosotros somos alérgicos al silencio, estamos marcados por una obsesión de intelectibilidad, por un imperativo de sentido. Queremos comprender a los niños, aunque para eso tengamos que cerrar los ojos. Necesitamos que la infancia signifique algo, aunque para eso tengamos que renunciar a mirarla. Puesto que la infancia no habla, hay que hacerla hablar. Como su silencio nos opriime y nos angustia, hay que recubrirlo de cualquier sentido que nos permita sentirnos seguros. Como los niños callan tenemos que interpretar esa mudez.

JORGE LARROSA, «Niños atravesando el paisaje»²⁵

25. Larrosa, J. (2006) «Niños atravesando el paisaje». En: Dussel, I. y D. Gutiérrez, *op. cit.*, p. 121.

Acompañar a los bebés y a los niños pequeños en sus experiencias visuales no es tarea fácil. Venimos de una tradición escolar donde el principal vehículo de la comunicación es la palabra, lo que hace difícil configurar una imagen *escolar* montada, además, sobre la comunicación gestual. A veces los chicos, cuando miran, permanecen en silencio. Y los adultos, especialmente los docentes, nos sentimos obligados a llenar el silencio con palabras, ignorando otras formas comunicativas, tanto aquellas de las que nosotros disponemos, como las que nos ofrecen los chicos.

Cuando los directivos de un Jardín presencian una clase, cuando los profesores de práctica observan a los estudiantes, estos, inevitablemente se ponen verborrágicos. Una residente, al preguntarle por qué hablaba tanto cuando los chicos observaban imágenes o mientras dibujaban, manifestó: «Creí que si me quedaba callada iban a pensar que yo no hacía nada».

Y es así. Cuando alguien contempla, cuando alguien escucha con atención, cuando alguien se da tiempo, es frecuente olvidar que mirar y escuchar es tanto o más importante que hablar, y que ser espectador es una forma activa de participar.

Claudia Gerstenhaber, (2004: 42), al referirse a «La formación de los docentes y las condiciones institucionales», recomienda:

«Tenemos que formar docentes capaces de aprender a leer el lenguaje y las diversas formas de expresión de los niños pequeños, que no necesariamente es el lenguaje de las palabras, sino el de los gestos, las miradas, las vocalizaciones, las temperaturas del cuerpo, etc.»²⁶

Una reflexión sobre nuestro rol, más allá de redundar en beneficios para cada uno de los niños, implica también aportar serenidad sobre las propias exigencias.

Esta frase de Eulalia Bosch (en Berger, 2000) referida al acto de contemplar una imagen artística completa esta idea:

«Ese silencio llena de luz el acto mismo de la contemplación. Se trata de un silencio necesario para que las pinturas hablen y el espectador pueda oírlas y, al hacerlo, se oiga a sí mismo.»

26. Gerstenhaber, C. (2004) *Educar y cuidar en el Jardín Maternal*. AZ Editora. Buenos Aires.

Entonces, es importante encontrar el punto justo entre la invasión de ese espacio íntimo de contemplación y el acompañamiento y sostén que puede tener la palabra del adulto. Como veremos en relatos de experiencias, la contemplación relajada y atenta por parte de los docentes posibilita descubrir lo que los chicos necesitan, permite leer en sus actitudes la demanda de una palabra para nombrar lo que señalan o cuando interpela al adulto para que ofrezca su propia lectura.

Cómo, se preguntan Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006: 12) citando a Derrida:

«Al fin y al cabo, ¿No será que “se necesita más de un ojo, se precisa de ojos para que nazca una mirada”».

De alguna manera, nuestra mirada, nuestra emoción ante una imagen contribuye a construir las propias miradas de los niños, si estamos atentos a no impregnar con nuestra visión y nuestra perspectiva eso que a cada uno le provoca lo que ve.

Si nos detenemos a escuchar y nos disponemos a contemplar, descubriremos que, casi siempre, los silencios están repletos de gestos, de expresiones, de colores, de matices, de formas, de movimientos sutiles. Son tan espesos que casi nunca las palabras son suficientes para describirlos, a menos que uno sea poeta. Por eso, los seres humanos hemos creado tantos lenguajes, especialmente los artísticos, esos que expresan lo que no puede decirse de otro modo. Nuestra tarea será escuchar silencios, leer gestos, capturar vibraciones, detectar *lazos de significación*, reconocer pistas, saborear impactos, acompañar cautelosamente la curiosidad y, sólo si es imperiosamente necesario, ofrecer palabras que acompañan a las demás manifestaciones expresivas sin opacarlas.

Es asombroso todo lo que puede suceder en ese espacio de contemplación compartida, la comunicación que se establece más allá de las palabras, las diversas formas expresivas que ensayan los chicos y cómo se desarrolla nuestra propia capacidad de lectura y de expresión.

Un antiguo relato cuenta que un padre y su hijo solían pasear por el bosque. Cada día se dejaban envolver por las sensaciones y se deleitaban con el canto de los pájaros. Un día el padre dijo a su hijo: «Ese es un ruiseñor». Entonces el pájaro voló.

En la misma línea, Dussel (2006: 280) cita a Manoel do Barros:

«Me parece que el nombre empobreció la imagen.»

Dussel se refiere al trabajo de docentes con niños más grandes, con jóvenes y con adultos, gente que hace rato hace uso de la palabra, sin embargo, es importante rescatar sus reflexiones sobre el texto de do Barros:

«Dice que el lenguaje apresa algo que es inapresable. Pero también parece decir, con ese me parece que, que hay que seguir peleando por otras palabras que enriquezcan la imagen y no la empobrezcan. De hecho, lo dice con palabras. No se trata de oponer imágenes y palabras, sino de buscar, aunque sea a tientas, modos de actualizar un vínculo siempre elusivo.»

A veces los chicos, cuando miran, parecen buscar eso inapresable, eso se intuye al observarlos en silencio. Y los adultos nos apuramos a llenar esos vacíos con palabras inoportunas, iguales, obligadas, forzadas. Pero los silencios no son vacíos, y los «¿qué lindo!», los «¿viste?», los «¿te gusta?», irrumpen, hacen volar demasiado lejos a los ruiñores... porque a veces las palabras pueden empobrecer la imagen...

Alejandra Saguier, especialista en lecturas, dice que esto sólo pasa cuando las palabras son inadecuadas, cuando, por otra parte, son estereotipos lingüísticos, cosas que se dicen bajo una representación que cree que es lo único que se les puede decir a los niños.²⁷

Además, cuando los chicos comienzan a construir sus propios sentidos y a buscar sus propias palabras, aparecen metáforas e invenciones riquísimas, como se verá en las siguientes escenas:

Una vez observé a una nena de un año y medio que, frente a una muy buena reproducción de un cuadro de Van Gogh, cuya calidad permitía apreciar la densidad de la materia, hacía un gesto con su mano como quien intenta pellizcar (otra vez me faltan palabras y me sería fácil explicarlo con un gesto). Parecía estar percibiendo claramente la textura del original aunque la imagen obviamente, era plana. Les pregunté a las maestras si la nena había tenido oportunidad de ver algún cuadro original o si había pintado con pintura espesa. Precisamente, las docentes relataron que en días anteriores habían trabajado con dactilopintura. Al secarse los

27. Este comentario de Alejandra Saguier, realizado durante la lectura previa de este texto, aporta una mirada desde la palabra y la lengua como forma de expresión.

trabajos fueron pegados a la altura de los chicos, muchos los tocaban y al descubrir que la pintura estaba seca habían hecho gestos parecidos al percibir el relieve de la materia (Imagen N° 23).

Y esta otra:

«Ante un cuadro de Quinque Martín, una niña de dos años y medio comentaba haciendo gestos con su mano: “es gordo”» (Berdichevsky y Pitluk, 2002).

La palabra gordo resulta tan precisa y expresiva que uno ya no imagina otra forma de describir esa superficie de pintura espesa.

Y otra más:

Al mirar una obra del pintor Jackson Pollock, un niño la recordaba, haciendo saltar su dedo a través de las manchas de la pintura que el artista goteó sobre la tela, mientras canturreaba: tic tic tic. No hizo falta decir gota, ni contarle como trabajaba el artista. Él lo había descubierto, seguramente apoyado en sus propias experiencias con otras gotas, en otras superficies.

Estos relatos muestran a niños muy pequeños que pudieron acortar la distancia entre ellos y el trabajo del artista. Lo leyeron y lo expusieron con y desde el cuerpo al tener un contacto personal con las imágenes.

Para hablar de gestos y movimientos, tomaremos prestadas las palabras al psicomotricista Daniel Calmels (2004: 10-15) que dice:

«A diferencia de la vida orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina.

No es que el niño descubre algo que ya está dado sino que construye sobre la vida orgánica diversas manifestaciones corporales, como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro y sus semblantes, las praxias, la actitud postural.

(...) “el cuerpo es en sus manifestaciones”. No sería posible descubrir algo que no está dispuesto a dejarse ver en su funcionamiento porque es necesario construirlo en la relación con los otros.

(...) si no se construye un cuerpo de la relación, por ejemplo, si el ojo que ve no se habilita para mirar, decae la capacidad visual hasta límites insospechados lindantes con la ceguera. No es que el ojo mire porque ve, el ojo ve porque mira, y para mirar es imprescindible la presencia de otro que quiera ser mirado y que quiera mirar.

(...) el cuerpo cuenta, puede entenderse en un doble sentido: por un lado, podemos contar con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje, por otro como portador de historia.

El cuerpo entonces es un narrador insustituible de la relación y el vínculo. Hay que poderlo mirar y escuchar; el cuerpo cuenta.»

El cuerpo cuenta y podemos disfrutar de su relato. Podemos animarnos a ser lectores de gestos, intérpretes de miradas y también, expresivos en nuestras propias formas de comunicación, ya que, como manifiesta Calmels los chicos construyen con nosotros sus miradas, sus gestos y sus propias posibilidades expresivas.

Veremos en algunos relatos en este capítulo cómo los maestros, al tomar conciencia de esto, comienzan a correrse del lugar de meros ejecutores de planificaciones y se involucran sensiblemente en estas construcciones compartidas.

Dediquémonos especialmente a disfrutar. Las palabras forzadas que los chicos a veces pronuncian, obligados por nuestra presión, no son importantes. Acompáñenos sus silencios, conversemos con ellos con libertad, no busquemos la palabra precisa, la que nosotros hubiésemos dicho. Tratemos de despojarnos de esa mirada *adultocéntrica*. Un niño, al fin y al cabo no es *algo tan exótico*, pero es, sin duda, alguien diferente de nosotros, en principio, porque es un sujeto distinto y, además, porque es un niño, algo que cada uno de nosotros hemos sido alguna vez.

Algunas propuestas de frecuentación artística

Usaré el término «frecuentación», que tomo prestado al campo de la crítica y circulación del arte, al referirme a las propuestas de acercamiento a las imágenes. La frecuentación alude a la posibilidad de tener un contacto con cierta asiduidad.

Servirán de ejemplo las palabras del escultor Juan Carlos Distefano (1999) en un reportaje en el que expresaba:

«El arte plástico es un poco especial porque para entenderlo hay que frecuentarlo. No se puede entrar por primera vez a un museo o a una galería de arte y pretender entender. Se necesita una frecuentación, un oído.»²⁸

El crítico Enrique Gené solía decir: «No se puede amar lo que no se conoce, no se puede conocer lo que no se frecuenta.»

Usar esta palabra posibilita levantar el pie del pedal de la exigencia para dejarse llevar por esa suave invitación a la frecuentación. Basta con provocar un encuentro y entregarse a ver qué pasa.

Cesta de tesoros artísticos

Esta propuesta surgió al ver un video sobre «Juego heurístico» y «La cesta de los tesoros» realizado en Bolivia²⁹. Varias cosas me impactaron: el material llevaba la impronta de las culturas originarias. La música, el color, cada uno de los objetos, pertenecía a ese lugar, a cada uno de esos bebés y a sus docentes, y eso, precisamente, lo hacía universal. Además, transmitía serenidad. Nadie interfería el juego de los bebés, pero no estaban solos, sino sostenidos amorosamente por la presencia de adultos que no invadían, sino que acompañaban, observaban y disfrutaban. Esa, precisamente, es la intención de sus creadores: que los chicos puedan interactuar de forma autónoma con cada objeto.

Allí empezaron a gestarse las cestas de tesoros artísticos.

Una cartera con tesoros artísticos

La primera la fabrique especialmente, antes de visitar una sala de bebés. En una cartera en desuso, coloque en cada uno de sus

28. Perez, A. L. (22/08/1999) Reportaje al escultor Juan Carlos Distefano. En: Diario Clarín.

29. Video que muestra una propuesta de juego con elementos cotidianos para niños de entre 9 meses y 20 meses. Consiste en un cesto que contiene, determinados «tesoros», objetos cotidianos culturalmente significativos seleccionados para estimular los sentidos y un juego autónomo por parte de los chicos.

compartimientos tarjetas con reproducciones. Es un material que sugiero a los docentes y a mis alumnos, advirtiéndoles la importancia de ser cazadores y recolectores de envases vacíos, cajas de remedios y de alimentos, de cartones..., verdaderos cirujas, como todo maestro de inicial que se precie. Pero, además, deben ser cazadores y recolectores de imágenes. Recortarlas de diarios y revistas, llevárselas de los exhibidores que hay en algunos bares, pedirlas en galerías de arte y en museos. Una vez terminada una muestra, el excedente de folletos y catálogos no puede tener un mejor destino que los chicos y sus maestros.

Coloqué en los compartimientos de la cartera algunas imágenes. Había observado la fascinación que ejercen sobre los bebés los objetos pertenecientes a los adultos. Ningún jueguete de té ni batería de cocina les atrae tanto como la alacena de la cocina y los objetos que contiene.

Cuando llegué a la dirección del Jardín, dejé mi verdadera cartera y el resto de mis pertenencias, al tiempo que sacaba esa otra cartera (la cesta de tesoros artísticos) y me la colgaba del hombro.

Al llegar a la sala, como era habitual, fui invitada a sentarme en la colchoneta junto a las maestras y al grupo de bebés. A uno le daban la mamadera, dos intentaban sus primeros pasitos en una especie de minitrepadora. Otros tres jugaban sentados en la colchoneta. Una maestra se acercó con una niña a quien acababa de cambiar los pañales y la sentó sobre la colchoneta.

«Ahí podés colgar tu cartera», me dijo, al advertir que la había dejado demasiado cerca de los chicos. «No importa», disimulé. También quería sorprenderla con mis tesoros, y aún no quería divulgar mi juego.

Muy pronto, uno de los chicos advirtió la proximidad de la cartera, me miró y me hice la distraída, mientras seguía hablando con las maestras sobre cómo enriquecer el espacio de la sala. Una nena sacudió un sonajero cuyo sonido metálico me molestó. Mencione que F. Origlio propone en Arte desde la cuna, actividades con instrumentos más nobles (y allí empecé a idear la segunda cesta, la cesta sonora).

Una de las maestras insistía: «Tú cartera, colgala que te la están agarrando». Entonces, revelándoles con mi calma que no había problema, les conté que Tonucci y Ricci decían algo así como que todo lo que viene de la mano de los adultos tiene otro atractivo para los chicos.

Dos de los bebés, y luego una tercera, comenzaron a tantear la cartera, cada tanto buscaban con la mirada, tal vez, la aprobación de las maestras. Pero también me pareció que se hacían los disimulados concentrándose en las formas de franquear los cierres y broches. Era muy divertido verlos hurgueando en los diferentes compartimientos.

Sus caras de felicidad al encontrar las tarjetas fueron un espectáculo aparte, uno se dedicaba a sacar todo, mientras los otros dos miraban el botín. A esa altura, las maestras se habían dado cuenta de mi plan, y mientras una no paraba de decir «¡Qué buena idea!», la otra relataba la escena: «Míralo como te llama la atención, fíjate que las da vuelta para mirarlas bien». Cuando los nenes arrugaban alguna, las docentes se preocupaban aunque yo no paraba de recordarles que tenía un montón más y que eran fáciles de repasar. Una se detuvo a mirarlas, e inmediatamente dos de los bebés se ubicaron junto a ella y empezaron a señalar cosas. Ella, algunas veces, les nombraba los objetos, otras se dejaba asombrar y hacia comentarios como «¡Qué belleza esta!», o «Me da pena que te la arruiné». La otra maestra sugería: «Habrá que plastificarlas», yo respondía que les iba salir muy caro y que a lo mejor habría que tener muchas e ir repitiéndolas. Sólo una nena se llevó una a la boca. La maestra le dijo: «Es para mirarla así», y enseguida la tarjeta adquirió su uso social a través de la mediación del adulto.

Como canta Joan Manuel Serrat, prefiero «disfrutar a medir», así que no reparé en cuánto tiempo estuvieron mirando, sacando y guardando las tarjetas. Pero llevo las expresiones, los gestos, las actitudes de cada uno de esos chicos y de sus maestras impregnadas en mis ganas de seguir probando y compartiendo esos momentos de «intimidad y familiaridad» (Gerstenhaber, 2004: 43), defrecuentación relajada e intensa de imágenes artísticas, con los chicos y sus docentes.

Cesta sonora

A esta altura no asombrará encontrar una cesta sonora en un texto centrado en las artes visuales, porque, como ya se dijo, este libro propone un encuentro polifónico con el mundo estético.

La canasta sonora surgió inspirada en una de las actividades propuestas por Fabrizio Origlio (Origlio y otros, 2003: 65), en *Arte desde la cuna*, donde proponía el uso de instrumentos de los pueblos del noroeste argentino. Bajo esta influencia, comenzaron a molestarme

ciertos sonidos poco cuidados en algunas salas de Jardín Maternal. Además, muchos bellos sonidos provienen de objetos e instrumentos estéticamente bellos, visualmente armónicos: chas chas de telar y pezuña, palos de lluvia de fibras vegetales, tamborcitos de madera y cuero, maracas de calabaza, vainas que regalan, generosos, los chivatos en el litoral. Con todos estos objetos y los que podemos encontrar o que los chicos pueden descubrir es posible armar una cesta sonora que también puede ser un objeto visualmente estético para decorar la sala.

Resulta una alternativa interesante hacer sectores en la sala, accesibles a los chicos para que puedan elegir quedarse un rato, ir y venir, volver cuantas veces lo deseen. Los ayudará a ser autónomos, en tanto que favorecerá la observación de cada bebé en sus diferentes formas de aproximarse. La cesta puede estar ubicada sobre una manta de telar y quedaría muy bien acompañada de imágenes de músicos tocando instrumentos musicales, pegadas en la pared.

Galería de arte para bebés

Uno de estos sectores podrá convertirse en una pequeña galería de imágenes colgadas a la altura de los chicos. A veces, resulta interesante pegarlas en presencia de ellos, otra opción es que la encuentren ya instalada. Lo que es necesario en cualquiera de los dos casos es invitarlos, acompañarlos a mirar.

Como en el ejemplo de los retratos que se relató anteriormente, la galería puede ser temática, aunque esta no es la única posibilidad.

Una muestra de caras y retratos podrá complementarse con un espejo (por supuesto de PVC).

En *Arte desde la cuna* (Origlio y otros, 2003), propuse ofrecer imágenes de niños y madres, reproducciones de obras de Rafael y Leonardo (entre otros); más adelante se relatarán algunas de las experiencias surgidas de esta propuesta.

Otro tema interesante puede ser, por ejemplo: chicos y adultos jugando. Algunos artistas que abordan esta temática son Antonio Berni, en su serie *Juanito Laguna*, donde se ve a Juanito remontando barriletes, con un trompo, pescando. También en otras obras, Berni representa a chicos jugando con caballitos de juguete o posando juntos como equipos de fútbol. El brasileño Cándido Portinari también tiene muchas obras que representan chicos jugando con barriletes y a la pelota. Los mexicanos María Izquierdo (*El baile del oso*, *El Circo*,

Escena de Circo) y Rufino Tamayo (*Juegos de niños*, *Mujeres alcanzando la luna*, *Niños*, *Niños jugando con fuego*). Entre los europeos, Auguste Renoir ha pintado niños jugando con aros, y adultos hamacándose. Otras obras, como las de Xul Solar, de Adolfo Nigro o las del uruguayo Joaquín Torres García son lúdicas desde su propuesta compositiva y suelen gustar mucho a los chicos. Más allá de estos autores, es interesante observar la producción artística de cada país y cada región, donde seguramente aparecerán obras y temáticas que interesen tanto a los adultos como a los chicos.

Hay muchos temas interesantes: animales, imágenes fantásticas e inquietantes como las de Xul Solar, o las manchas del chileno Matta, que sugieren pero no dicen, anuncian pero no explican; obras abstractas geométricas o con manchas, etcétera. Lo importante es seleccionar siempre obras de calidad.

En los capítulos referidos a pintura, dibujo y escultura se harán otras sugerencias ya que las propuestas de frecuentación pueden desarrollarse sólo con el propósito de brindar a los chicos experiencias visuales interesantes para nutrir su imaginación y su sentido estético, o asociadas a propuestas de producción plástica.

• Primero los adultos

Para poder ser *curadores* de una galería de arte para bebés, es importante que los docentes tengan, si es posible, una experiencia personal de encuentro con un ambiente estético destinado a la contemplación de obras de arte, como por ejemplo, salir a museos o a alguna galería de arte. Si no se cuenta con estas instituciones en lugares cercanos, también puede ser interesante la visita al taller de una artista o artesano o una escuela de arte. Al sentirse envueltos en esa atmósfera especial, en ese clima particularmente diseñado para provocar cierto impacto, una emoción o un extrañamiento, puede aprenderse muchísimo.

Los adultos se descubren disfrutando, interrogándose, impactándose, extrañándose, en tanto empiezan a construir sus propios sentidos ante lo que ven. Es frecuente que el espectador poco habituado se pregunte ¿qué significa esa obra? buscando un único significado oculto. Un paso importante es comprender que no hay una verdad única en cada obra, sino que cada uno aporta una mirada propia y singular, que cada lectura es valiosa, que se conecta con lo que cada uno es y con sus propias experiencias, además de lo que la obra ofrece como hecho poético.



• Una experiencia con docentes

«Después de visitar un museo, no se sale de él con el mismo sentimiento vital con el que se entró. Si se ha tenido realmente la experiencia del arte, el mundo se habrá vuelto más leve y luminoso.»

HANS-GEORG GADAMER, *La actualidad de lo bello*

En una ocasión, para la primera clase del taller de Lenguajes Artísticos del postítulo de Jardín Maternal (Instituto de Profesorado Eccleston), decidimos llevar a las recién ingresadas alumnas, a un museo. El grupo era sumamente heterogéneo, pese a ser todas docentes de Nivel Inicial. Algunas hacía poco que se habían recibido, otras eran maestras experimentadas, algunas residían en la Capital Federal, otras venían de la Provincia de Buenos Aires, algunas trabajaban en salas de Jardín Maternal, otras, en Jardín de Infantes u ocupaban cargos de conducción.

Visitamos el Museo Eduardo Sívori, que queda aproximadamente a cuatrocientos metros del Profesorado, en los bosques de Palermo. Fuimos caminando para contemplar también el entorno natural.

La reacción de muchas de ellas fue asombrosa, lo vivieron como una sorpresa, un regalo, nadie se molestó por la mínima garúa que nos acompañó en el último tramo; al contrario, agradecían la oportunidad, como si un paseo como ese estuviese lejos de sus posibilidades. El broche simbólico fueron las palabras de una de ellas: «No sabía que estaba tan cerca».

No me extenderé en lo que sucedió en el primer recorrido que hicieron solas por el museo; es difícil encontrar palabras para describir sus rostros y sus expresiones, la alegría, el asombro. El manejarse en ese espacio de una belleza singular; con ese caminar que suelen tener los turistas, girando la cabeza hacia uno y otro lado, como pretendiendo capturar lo incapturable.

En la evaluación final del cuatrimestre aún aparecían huellas de esta experiencia. Para un tercio de las asistentes, era su primera vez en un museo de arte. Algunas se veían absolutamente sorprendidas porque creían que los museos atesoraban solamente obras antiguas; otras, por ejemplo, no sabían que las obras no se podían tocar.

Hacer la visita, recorrer las salas, sentarse un rato en el piso, para hablar de lo que les pasaba, tener la posibilidad de observar no sólo las obras sino el espacio que las albergaba, como parte de su propia formación profesional dejó una huella profunda

• Mirando alrededor

Es importante focalizar las miradas hacia algunos aspectos, aparentemente secundarios, que generalmente se pasan por alto, pero que son útiles a la hora de crear en la sala un espacio para la apreciación de imágenes artísticas: ¿A qué distancia está una obra de otra? ¿Dónde está la información sobre las mismas? ¿Qué pasa con el público? ¿Todos miran la misma obra al mismo tiempo? ¿Cuánto tiempo se detiene cada uno frente a cada imagen? ¿Todos dicen algo? ¿Están quietos cuando miran? ¿Todas las obras tienen marco? ¿Cómo son los marcos? ¿Qué cantidad de obras hay?

Sin este andamiaje previo, tal vez no se observen estos detalles. Y al realizar una actividad con los chicos, puede caerse en el amontonamiento de imágenes, o en hacer carteles demasiado ostentosos y distractivos o, por el contrario, se omiten.

A veces, al exhibir reproducciones o trabajos de los chicos, se los enmarca con colores muy contrastantes o con marcos tan ornamentados que perturban la apreciación de la imagen. O no se deja lugar para la circulación libre entre las obras. O se tienen prejuicios sobre la cantidad limitando las posibilidades de elección.

Luego de visitar galerías de arte o museos, y más aún si la experiencia se hace en grupo, es posible que los docentes sientan más confianza en sus elecciones al buscar los espacios más adecuados en la sala y en la institución.

No siempre se cuenta con espacio suficiente, con paredes sin ventanas ni puertas, ni mobiliario que interfiera. Podremos buscar entonces, diferentes alternativas según las posibilidades edilicias y según los grupos de niños.

No es lo mismo concebir la galería para una sala de bebés que para una sala donde todos pueden deambular. Ni concebir una pinacoteca dentro de una sala o una para uso de toda la institución. Veamos algunas alternativas.

Hay básicamente dos formas de mirar imágenes artísticas:

- De cerca, cuando tenemos un libro en la mano. Se trata de una observación personal o compartida con una o dos personas, que es lo que permite el tamaño de la imagen.
- A cierta distancia, con la imagen expuesta sobre un muro. Esta disposición posibilita retroceder, acercarse, circular, ver con otro, comparar las imágenes.

Una larga tradición en museos y galerías de arte exhibe las obras en la pared, con espacio entre obra y obra, con la información mínima en un discreto cartel a la derecha y debajo de cada imagen, con espacio para que cada espectador circule y se aleje; con marcos neutros, cuando los hay; a veces, con un *silencio* blanco entre la obra y el marco. Estas son formas de exhibir que favorecen la contemplación, el disfrute, el descubrimiento, la autonomía del observador.

• Montaje de la galería

Hay salas que no tienen paredes libres porque hay mucho mobiliario, percheros, ventanas y puertas. En éstas pueden generarse espacios móviles preparando sobre un gran rollo de cartón corrugado las imágenes, ubicadas separadas unas de otras, a las que se les pueden colocar carteles blancos pequeños, con el título de la obra y el autor, o algún otro dato, como técnica o medidas, que sin ser imprescindibles, pueden interesar al adulto.

Este friso podrá colocarse temporalmente parado, a la altura de los chicos, y luego pegarlo más alto cuando se necesita el espacio para otra actividad.

Si en cambio hay lugar, lo mejor será ubicar la galería en un espacio donde los chicos puedan apreciarla cuando lo deseen, ya que esta galería podrá usarse o no en relación a otras propuestas plásticas. También puede haber imágenes en ciertos sectores de la sala. Por ejemplo, si hay un sector con libros, se pueden colocar reproducciones de obras de arte y fotografías que representen a personas leyendo.

Es importante ofrecer cierta contextualización sobre las obras, teniendo en cuenta obviamente la edad y las posibilidades de los chicos. Decirles, por ejemplo, que son fotos de pinturas que hicieron artistas. Decirles, por ejemplo, que son fotos de pinturas que hicieron artistas. Hace mucho tiempo. O que las hizo un pintor argentino. Es necesario, aunque aún son pequeños, mencionar que se trata de reproducciones, fotos que les sacaron a obras que están en otro lugar. Alguna vez los chicos podrán encontrarse frente a obras originales, y la actitud diferente tiene que ser clara en uno y otro caso. Estas imágenes podrán tocarse, despegarse, manipularse. Cuando visiten un museo o una galería real, aprenderán que esas obras no deben tocarse, porque son originales y podrían deteriorarse.

• Galería fija

Esta alternativa puede elegirse en el caso en que la institución no cuente con espacios para exponer imágenes en el interior de las salas, pero sí en los de uso común. Es importante contemplar la altura en la que se exhibirán las obras. A veces querremos que sea un espacio para que también podamos ver las obras los adultos con los bebés en brazos, ya sean los maestros o los familiares de los nenes.

Si armamos la pinacoteca a la entrada del Jardín, podemos incluir, como en los museos, una breve leyenda explicando el sentido de la muestra e invitando a observar. Por ejemplo: «Los invitamos a visitar la galería de arte que creamos a la entrada del Jardín. Les sugerimos venir con tiempo para disfrutarla en el momento de la salida o del ingreso de los chicos».

Pueden también enviarse notas en los cuadernos, invitando a las familias a visitarla. Es importante considerar que la mayoría de las personas creen que el arte es sólo para entendidos, y hay que ayudarlos a superar ciertos prejuicios e inseguridades para que se animen tan sólo a opinar sobre lo que les pasa al mirar las obras.

Si se realizan muestras temáticas, por ejemplo, muestras de paisajes y flores para embellecer la institución en primavera, algunas familias podrán aportar imágenes que tal vez tenían en sus casas y hasta ese momento pasaron inadvertidas.

Exponer las obras de los chicos

Lo más original para decorar las salas, lo más genuino, único e irrepetible son las propias producciones de los chicos, cuando comience a haberlas. Estas imágenes podrán exponerse con el mismo cuidado que las obras de los artistas.

Y nada acompaña mejor la producción plástica de los chicos que un ambiente enriquecido con reproducciones de imágenes producidas por grandes artistas y donde estén presentes también sus propias obras.

Cuando exponemos sus trabajos los ponemos en valor, los estimulamos a seguir haciendo, les estamos diciendo que esas huellas, que esas marcas, además de ser consecuencia de sus exploraciones, pueden ser miradas y disfrutadas por otros. Estas producciones podrán estar expuestas en un sector de la sala para que los chicos puedan verlas, y exhibidas con tanto cuidado como las obras de los museos.



30. Muestra de trabajos individuales

Muestras de trabajos de los chicos

También pueden organizarse muestras de trabajos de los niños para que las vean las familias. Como no es frecuente ver muestras de garabatos y otras producciones propias de los niños pequeños, se hace necesario acompañarlas con cierta información para que las familias puedan valorarlas como rastros únicos e irrepetibles de las exploraciones de cada niño. Y aún así, la mirada poco habituada necesita ayuda para saber qué observar o qué apreciar en estas producciones.

Una experiencia

Cuando trabajaba en la Dirección del Área de Educación Inicial³⁰, en el marco de una jornada de reflexión para docentes de sala de dos, decidimos hacer una muestra de producciones de los chicos en un centro cultural, en el barrio de Flores, en la Ciudad de Buenos Aires.

Nuestra preocupación era ayudar a los docentes a aprender a mostrar y a también a mirar estas imágenes producidas por los chicos, a redescubrirlas por su estética y a valorarlas como huellas de sus exploraciones, y no como elaboración en función de un resultado final.

Habíamos observado que muchas veces se mostraban, en los Jardines de Infantes y Maternales, del mismo modo que una obra de un niño de cuatro años. Generalmente, las personas que la miraban, tanto docentes como familiares, buscaban en ellas, por ejemplo, la representación figurativa, es decir, lo que no era propio de un chico de Jardín Maternal. A veces, en una cartelera con garabatos, sólo se señalaban aquellos en donde aparecían atisbos de representación figurativa. Frecuentemente se suele valorar al niño pequeño por empezar a dejar de ser un niño pequeño.

«Mirá si no parece una cara», decía una directora ante uno de los bollos de masa expuestos a la entrada del Jardín, haciendo visible que si uno no tiene elementos para observar y valorar las exploraciones de los niños como tales, puede confundirse al interpretarlos sin contextualizar.

Decidimos hacer una muestra que sirviese para ayudar a ver, para andamiar la mirada de los espectadores ante estas producciones

30. Esta experiencia se realizó conjuntamente con las profesoras Laura Bianchi y María Inés Freggiaro.

sin que se perdiera de vista su valor como exploraciones, pero que, a la vez, posibilitara valorarlas con toda su calidad estética.

Los trabajos individuales se emmarcaron con cartón corrugado de color neutro, con sobrias tarjetas pequeñas blancas que contenían los datos de los chicos en letra Arial 14 colocadas a la derecha de cada imagen.

También se expusieron producciones realizadas en grupo.

Las obras se agruparon según las propuestas y acompañadas por carteles. También se incluyeron fotos de los chicos trabajando para reforzar la mirada centrada en el proceso.

• Los carteles³¹

A los docentes le sorprendió mucho el criterio de curaduría utilizado. Pensaban que íbamos a colocarlos por sala o por institución. Sin embargo, ubicados y clasificados por propuesta, permitían apreciar lo común y lo diferente, también comprender qué cosas propusieron los maestros y qué lograron los chicos.

Cada sector se encabezó con un cartel general y se acompañaba con algunas especificaciones

Por ejemplo, las pinturas estaban encabezadas por un cartel más grande que decía: «Primeras experiencias con pintura».

Los trabajos, agrupados según las propuestas, estaban acompañados por otros carteles con textos sencillos y letra grande para que se pudiesen leer de pie. A continuación, se transcriben algunos:

«Al principio los chicos comienzan pintando directamente con las manos usando pasta de pintura espesa. Así descubren las características del material. Comienzan extendiéndolo con los dedos y diferentes partes de la mano, descubren que sus movimientos dejan diferentes huellas.»

31. La bibliografía utilizada para estos carteles fue: *Enseñanza de la plástica en los primeros años*, Arte desde la Cuna, Infancia y Educación artística, de Heartgraves; *Arte mente y cerebro*, de Howard Gardner; *Pintar, dibujar, escribir, pensar*, de Liliane Lurçat; *Educar la visión artística*, de Elliot Eisner; y el *Diseño Curricular para salas de 2 y 3 años*, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Véanse las referencias completas en la Bibliografía del presente volumen.

«Las primeras herramientas para pintar suelen ser esponjas, rodillos, grandes hisopos y pinceletas.»

«Cuando se familiarizan con el material descubren que al usar dos colores se mezclan y forman otros.»

«Hacer puntitos, líneas, cubrir una gran superficie, ver como las huellas de sus acciones aparecen en el soporte, observar las gotitas, aprender a escrutar la herramienta, son tareas importantes en la experiencia de pintar.»

«Trabajar juntos sobre el mismo soporte facilita otros descubrimientos y ofrece otras posibilidades.»

«La pintura requiere de un soporte sobre el cual pintar, de un material y de herramientas. Los chicos van aprendiendo a utilizar cada uno de estos elementos hasta llegar a la compleja y placentera experiencia de aplicar colores en una superficie y apreciar cómo se relacionan entre sí.»

Los dibujos estuvieron acompañados por algunos de estos textos:

«Las primeras exploraciones gráficas serán la génesis común de la escritura y el dibujo.»

«Estos primeros pasos explorando materiales y descubriendo sus posibilidades permiten al niño hacerse más seguro en su uso.»

«Al tomar contacto con un material, los chicos lo exploran y accionan sobre él para conocerlo. Las formas van surgiendo y el niño disfruta de cada descubrimiento. Estas primeras exploraciones son imprescindibles para iniciarse en un camino que podrá desembocar en lo que será un lenguaje de expresión y comunicación.»

Como el modelado generalmente se trabaja con materiales que se reutilizan, pueden exhibirse fotos de los chicos trabajando, como se hizo en esa oportunidad. Si se cuenta con un monitor donde proyectarlas, es muy interesante ir pasando fotos o filmaciones de los chicos trabajando.

Estos son algunos de los carteles que acompañaron las fotos:

«Primeras huellas en el modelado.»

«Al manipular materiales maleables, los chicos experimentan las propiedades de los mismos. Accionando sobre ellos descubren que a través de diferentes acciones pueden transformarlos.»

«Aplastar, deshacer, hundir sus dedos, separar, estirar... estas acciones permiten conocer las propiedades del material y sus propias posibilidades de transformarlo.»

«El tratamiento de un material implica capacidad para empezar a controlarlo. Con esta habilidad se convierte en agente, en vehículo plástico de expresión.»

Se han transcripto los textos de estos carteles a modo de ejemplo. La muestra fue muy valorada por el público que frecuentaba ese espacio cultural. Muchas personas manifestaban que nunca habían tenido oportunidad de mirar de esa manera trabajos de niños tan pequeños y que disfrutaron haciéndolo y comprendiendo algo de lo que hacen los chicos cuando van al Jardín Maternal.

Libros con imágenes artísticas

«Conocemos la importancia de la familiaridad precoz con los libros, de la posibilidad de manipularlos para que no lleguen a investirse de poder y provoquen miedo.»

MICHÈLE PÉTIT³²

El contacto con un libro, como objeto portador de palabras y de imágenes, es una experiencia única, imperdible, fundamental. Y el Jardín Maternal suele ser el escenario de ese encuentro. Por diversas razones, fundamentalmente económicas, pero también por descubrimiento, los libros para los bebés, si bien suelen ser resistentes, no siempre están cuidados estéticamente. Ya sea por su contenido

32. Texto tomado de la entrevista realizada a Michèle Petit el 13 de mayo de 2003.
Disponible en: www.virtual.flacso.org.ar

literario (al que no me referiré, ya que hay suficiente material sobre el tema desarrollado por especialistas), como por sus imágenes. El prejuicio y la escasez de investigación sobre el tema sostuvo ideas erróneas, como por ejemplo, que las imágenes debían ser *simplificadas, figurativas, de colores planos, de contornos definidos, con pocos elementos*, para poder ser comprendidas.

Como se dijo, los chicos aprenden a leer el mundo en el caos, entendido como todo complejo. Están plenamente capacitados para disfrutar de libros con imágenes estéticamente seleccionadas, con obras de arte, con buenas fotos. De diversos tamaños, de diferente tipo, algunas simples y claras, otras espesas y complejas, elaboradas con distintos recursos plásticos, todo los alimenta y los desafía, todo lo pueden disfrutar, y generalmente nos asombran con sus descubrimientos.

Servirá de ejemplo una experiencia que dio nacimiento a esta propuesta de fabricar libros de arte para bebés.

Encuentro con María

Visitaba un Jardín Maternal y me tocó conversar con las docentes de la sala de un año, en el momento del almuerzo de los chicos.

Había tres mesitas ubicadas en U, en dos de ellas las maestras daban de comer a los chicos. Me indicaron que me siente en la tercera, allí tres niños comían sin la ayuda de los adultos. Me senté en la cabecera para hablar con las maestras que desde las otras mesas relataban cómo marchaban sus experiencias y me hacían consultas.

Junto a mí, estaba María. La había estado observando mientras comía y me asombró su destreza. Pensé que, seguramente, si era tan hábil con la cuchara, podría manipular fácilmente herramientas para pintar y dibujar. Le sirvieron un postre de naranjas, lo probó y frunció el ceño manifestando su desagrado. Se me ocurrió decirle: «Dale, come». «Caca», me dijo. «¿Querés hacer caca?», le pregunté confundida. «Caca», repitió señalando el postre. «Dale, si es rico», insistí. Entonces extendió la cuchara, invitándome a comer. Obviamente me descolocó; entonces, para salir de esa situación incómoda en la que yo sola me había metido, saqué mi birome y mi agenda y me dispuse a escribir la fecha que acordamos con las maestras para mi próxima visita.

María me señaló la birome y extendió su mano como pidiéndomela. Le dije que la estaba usando y le di otra. Saqué una hoja

de la agenda y se la alcancé. Ella me señaló la agenda, obviamente quería escribir ahí.

Un poco de olor a naranja y una huella de puré no me molestaban y tenía mucha curiosidad por ver qué haría. Así que se la di, abierta en una hoja vacía, pero ella comenzó a pasar delicadamente las hojas sin soltar la birome. Cuando llegó al índice encerró la A en un círculo, pasó a la otra hoja y circuló nuevamente la letra grande, así continuó con varias hojas. Le daba un enorme placer pasar las hojas, y sólo escribía donde había letras impresas.

Nunca pensé que a alguien tan pequeño le interesarían las letras. Luego supe que su mamá era una joven que concurría a la escuela secundaria de al lado del Jardín. Y que ambas vivían en un hogar para madres adolescentes. María estaba familiarizada con biromes y cuadernos.

*En mi bolso tenía un libro bellísimo que me habían prestado. Era un libro francés de cartón que se llamaba *Técnicas de la pintura*. Pese a ser de cartón resistente (como los libros para bebés), el contenido era complejo, como para chicos de cinco años en adelante. Tenía imágenes de diferentes obras y de materiales y herramientas de pintura. Decidí mostrárselo, pero ella lo quiso agarrar. Como tenía las manos sucias de comida, le dije que se lo prestaría cuando las tuviese limpias.*

En quince minutos la sala-comedor se transformó en un dormitorio. Les comenté a las maestras que parecía la escenografía del Fantasma de la Ópera, que iba cambiando ante tus ojos y uno no se daba cuenta cuándo había sucedido.

De pronto, todos estaban limpitos acostándose en las colchonetas junto a sus maestras. Pero María, insistente, me mostraba sus manos limpias, como reclamándome el libro. Se lo di y nos quedamos mirando lo que hacía y decía. Pasaba las hojas y comentaba: «Nena», dijo cuando vio una mujer. «Lindo», repetía al mirar algunas imágenes, en tanto ponía una sonrisita falsa, como las que los adultos le hacen a veces a los chicos. «Babau», dijo al mirar una reproducción del bisonte de Altamira.

De pronto gritó: «¡Mamá, uva!», señalando un fragmento diminuto, mínimo, de los frescos de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina. La imagen, con muy poco contraste, mostraba a Adán y Eva extendiendo sus manos hacia un árbol en actitud de tomar algo.

Y continuó mirando y pasando las hojas. «Pepume», dijo ante la foto de unos frascos de pintura. Luego, señalando unas pequeñísimas máscaras africanas: «Peo», calificó mientras fruncía el ceño.

«¡Está en la primera fase de la apreciación artística según Parsons!»³³, les comenté a las maestras, explicándoles que este primer momento tenía que ver con esto del deleite intuitivo³⁴ y con valorar lo que se ve entre lindo y feo. Ellas, divertidas, dijeron que estaban en ese mismo estadio.

Tal vez estaban en lo cierto, ya que estas fases no se vinculan a un desarrollo cronológico, sino con las circunstancias de los individuos, en especial con el ejercicio de la capacidad de ver. Esta capacidad, a medida que se ejercita, se profundiza y amplía; y era claro que María era una gran observadora, acostumbrada a mirar imágenes.

Pero lo que me había conmovido de María era cómo disfrutaba de esas imágenes ricas, complejas y cómo, aunque fuesen sumamente pequeñas, podía reconocer elementos que le resultaban significativos y los asociaba con sus propias experiencias.

Además, percibí el placer que sentía al manejar ella sola el libro. A todos nos pasa; no soportamos siquiera que otro pase las hojas de un álbum de fotos. Es que cada uno tiene un tiempo, un ritmo propio para recorrer una imagen y establecer sus propios lazos de significación.

Margaret Meek, especialista en lecturas y cultura escrita, al referirse a los primeros contactos con los libros dice:

«Cuando tuvimos por primera vez un libro en las manos, el contacto sensorial —la sensación de las páginas y de las portadas, los colores de las ilustraciones, el olor a la tinta— probablemente fue más fuerte que nuestra conciencia del significado de lo que narraba» (Meek, 2004).

Al leer las reflexiones, evoqué mi propia experiencia. Recuerdo el olor de los pequeños libritos que, cuando tenía tres años, me regalaba el diariero cada domingo cuando mis padres compraban el diario y algunas revistas. Nunca volví a ver esos pequeños y entrañables libritos, la colección se llamaba Bolsillitos, y ese aroma a papel

33. Me refería a estudios sobre la apreciación artística realizados por Parsons (1987) que definieron fases en función de las ideas que los individuos van adquiriendo. Desde esta perspectiva, la fase en que está un individuo no implica clasificarlo, sino situar el lugar en que se encuentran sus ideas en torno a determinada temática. El primer estadio, según Parsons, es el de *Favoritismo*, donde el espectador sólo puede remitirse a su valoración empática.

34. Parsons, M. (2002) *Cómo entendemos el arte*. Paidós. Barcelona.

recién salido de la imprenta aún hoy me provoca la misma excitación. Muchas veces aún he vuelto a buscar en el aroma del papel de un libro nuevo esa maravillosa sensación de universo por descubrir.

Me fui del Jardín pensando cómo hacer para que María pudiese tener un contacto personal con libros de imágenes artísticas y me prometí fabricarle uno.

Algo más sobre primeras huellas

En esta reflexión sobre las primeras huellas, se incluirán algunas referencias a las primeras experiencias estéticas como espectadores que recuerdan algunos artistas y especialistas en arte.³⁵

El artista plástico Luis Felipe Noé comenzó buscando formas en lo mármoles y recorriendo con su papá muestras de arte.

«Cuando niño hacía todos los días escolares un breve trayecto entre el departamento en el que vivía con mis padres y la puerta del edificio, donde esperaba el ómnibus que me llevaría al colegio. Con el tiempo tomé conciencia que esa ceremonia cotidiana era la de mi iniciación a la logia de la pintura.

La primera etapa consistía en esperar el ascensor mirando fascinado, con la obsesión de un científico, las manchas de los mármoles que revestían las paredes del hall, descubriendo universos implícitos; investigación que luego repetía mirando las nubes. (...)

(...) recuerdo la sensación que me había dado mi primer libro de lectura, o mejor dicho su portada. En ella un niño leía un libro igual al mío en el que, a su vez, otro chico hacía lo mismo con otro libro exacto a los dos anteriores y así hasta el infinito. ¿Ese que se reiteraba era el niño dibujado o yo? Esta debe haber sido la primera imagen (¿y por qué no pintura?) que me impresionó en mi vida.»³⁶

«Desde muy niño la pintura me atrajo. Las figuritas me hacían soñar, me transportaban mucho más que los relatos

35. Esta indagación fue realizada en el contexto de mi tesis *Niños espectadores preguntan*. Iuna. Entrevisté a artistas plásticos, trabajadores de museos y docentes de arte.

36. Noé, L. F. (s/fecha) *Iniciación a la logia de la pintura*. Texto inédito. Gentileza del autor.

novelados. En lugar de novelas de Salgari pedía en mi infancia que me regalaran biografías de pintores. En la época que los niños, en torno a los once años, reconocen de memoria marcas de automóviles, yo sorprendía a mi padre en el Salón Nacional reconociendo a los distintos pintores. El arte moderno nunca me fue extraño. No entendía la reacción que producían las figuras humanas de Picasso. Él me había enseñado a ver a la gente de esa manera y yo las veía así. Esto se lo debo a mi padre simplemente porque me familiarizó con la historia del arte; no me refiero a su conocimiento detallado sino a su sentido esencial.»³⁷

El artista plástico Hernán Salamanco escribió en la sección *Un pintor elige su pintura favorita*, del suplemento cultural del diario *Página 12*, un texto donde relata una experiencia personal vivida a los dos años, y se refiere de las huellas que esa experiencia dejó en él. A continuación se transcribe un fragmento.

«Mi vida con ella
Por HERNÁN SALAMANCO.

Cuando vinimos de General Pico con mi mamá nos fuimos directo a vivir con mis abuelos y mi tío. Año 1976. San Cristóbal. Departamento en el piso 13. Todo un cambio para mí, tenía dos años y tanto por ver aún. Atesoro esos recuerdos de infancia más que ninguna otra cosa.

El departamento estaba lleno de cuadros; muebles lindos, comida casera y mucha música. De cada cuadro yo preguntaba por su autor y por su historia.

Pacientemente, mi abuelo Carlos (mi compañero inseparable por esos días) me contaba. De todas las historias, la que más me intrigaba era la de la señora del sombrero negro y su autor.

El cuadro en cuestión era una magnífica témpora sobre papel de Rómulo Macció. Un retrato de frente de una señora mitad refinada-mitad monstruo con un gran sombrero negro en su cabeza. Su piel blanca contrastaba furiosamente con el

37. Noé, L. F. (s/fecha) *Formación artística*. Texto inédito. Gentileza del autor.

negro del sombrero y sus uñas-garras se dejaban ver, con la pintura carcomida, sin el guante, habitual compañero de dicha prenda.

Lo que más me emociona de esta pieza es haber podido ingresar al mundo del pintor y ver cómo el cuadro iba cambiando según la época en que yo lo miraba. Cuando uno convive con un cuadro, no está forzado a mirarlo como si fuera una exposición. Hay un momento en que el cuadro entró naturalmente en el foco de mi atención; un momento en el que lo vi mucho, fue como un perfido de enamoramiento. Y como siempre estuvo ahí, fui encontrando más momentos para mirarlo, detalles. Y fue cambiando como cambia un libro cada vez que uno vuelve a leerlo, porque la experiencia que uno tiene cambia con el tiempo. Es una de las mejores maneras de acercarse al arte; me di cuenta de que para mirar un cuadro hace falta detenerse.

Y que te transporta a un espacio-tiempo único donde miles de sutilezas comienzan a susurrar montones de intenciones, estéticas, de época, historia personal, desconocidas, misteriosas, ocultas.

(...).
Esa obra me acompañó toda la vida y probablemente sea una de las razones por las que hoy soy pintor.»³⁸

Estos relatos muestran cómo experiencias vividas en la infancia, envueltas por el afecto y la pasión de adultos que acompañan, estimulan e incluyen, que no piensan que estas cosas no son para chicos, amplían el universo visual de los niños.

Salamanco relata cómo el cuadro va transformándose a medida que él se transforma y, finalmente, hasta se pregunta si esa experiencia no lo construyó a él.

Mis propias huellas

Cuando era chica, con mis padres solíamos visitar a uno tíos. Ambos eran profesores, no tenían hijos. Vivían en un departamento pequeño, la biblioteca dominaba el ambiente.

38. Salamanco, H. (02/02/2008) Sección «Un pintor elige su pintura favorita». En: Suplemento Radar, del diario *Página 12*.

Los adultos se sentaban a conversar y yo, en el piso junto a la biblioteca, me dedicaba a sacar los tomos de las enciclopedias. Cuando los tenía en mis manos, miraba en la parte contraria al lomo. Había descubierto que el blanco del papel se interrumpía con líneas oscuras. Al abrirlas en esas líneas, encontraba todo tipo de imágenes en color: mapas, gráficos, fotos y reproducciones de arte. Me impresionaban los dibujos anatómicos en color, pero me encantaban los mapas con sus mares en degradé de azules y los países pintados de todos colores. Aunque disfrutaba especialmente de las reproducciones de obras de arte.

En mi casa, también buscaba las líneas oscuras en las encyclopedias. En un tomo de la Encyclopédie Británica encontré una línea más gruesa que las demás. Mucho después, descubrí que correspondía a la letra P inicial de mi nombre y de pintura. Al abrirla, una cantidad inesperada y variada de reproducciones de pinturas me cautivó. Las miraba una y otra vez sin interesarme porque alguien me leyera los epígrafes. No sabía los nombres de las obras ni de los artistas.

Al irme del hogar de mis padres, me llevé ese tomo que aún conservo, aunque el resto de la encyclopédie quedó allí. Durante muchísimo tiempo no volví a mirarlo.

Hace unos años, cuando recién se inauguró el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), recorría los salones conversando con la coordinadora del programa educativo. De pronto quedé impactada frente a una obra de Cándido Portinari, un artista que, en ese momento tenía descuidado. Perdí el hilo de nuestra conversación y sentí que mi mente viajaba hacia atrás en el tiempo. Ese cuadro... o uno muy parecido, los mismos personajes vestidos de blanco, el mismo suelo rojo... ¿No era uno de los que miraba en la Encyclopédie Británica? Atiné a contarle a mi compañera de recorrido lo que me pasaba. De regreso a mi casa, busqué en la encyclopédie la imagen. Estaba allí, no era la misma obra pero era muy parecida..., había quedado en mí aquella lejana imagen, esperando a ser recuperada.

Creo fervientemente en estas primeras experiencias y en estas oportunidades tempranas de acceso a las manifestaciones artísticas. Creo en los chicos y en la importancia de ofrecerles distintas posibilidades, de escucharlos y acompañarlos. Creo que es necesario nutrirlos y no esperar *el momento*, sino crear las condiciones para el encuentro.

Estos relatos evidencian circunstancias favorecedoras para la formación estética: el acceso a una biblioteca, a reproducciones de obras y el estímulo familiar.

Pero ¿qué pasa con los chicos que no disponen de una biblioteca, de acceso a reproducciones o a un entorno estimulante? ¿Los que no tuvieron un padre como el de Noé, un abuelo como Salamanca o unos tíos como los míos?

Pierre Bourdieu sostiene que la escuela es la institución cuya misión es garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes culturales. Pero es importante que la escuela no imponga una cultura dominante, sino que albergue e incluya también las formas y las huellas de la cultura de cada familia y de cada niño.

Y en esa escuela, tiene que haber libros con imágenes artísticas. Para los que no acceden a ellos en el ámbito familiar, y también para los otros. Porque en compañía de adultos interesados y sensibles, como son sus docentes, esta experiencia, seguramente, será mucho más enriquecedora.

Algunos dibujantes y pintores recuerdan sus primeras experiencias en la iglesia, mirando las pinturas de las paredes o las imágenes en el misal. Pero la gran mayoría habla de libros con imágenes. Casi todos hemos visto nuestras primeras imágenes de obras de arte en libros.

Libros de Arte para bebés

Así surgió la idea de armar libros de arte para los bebés y los chicos. Libros con todas las propiedades de un libro. Libros que los chicos puedan manejar con libertad, que no infundan tanto respeto ni distancia como para que los adultos no sufran por miedo a que los deterioren. Libros que puedan ir a la casa de cada chico para ser compartidos con sus familias.

Los libros de arte..., otra manera de disfrutar de las imágenes de una forma íntima y personal, y que pueden ser el primer acercamiento a las imágenes artísticas.

Para que se cumplan todas estas condiciones, obviamente deben ser de bajo costo, para dejarlos *vivir y ser* en manos de los chicos.

Los que nacimos antes de la creación de los libros de cartón para bebés, hemos tenido nuestros primeros contactos con libros que no estaban diseñados para la *torpeza* de una mano no habituada. Pero en el contacto continuo, con la compañía de adultos, con sus indicaciones, imitando gestos y actitudes, aprendimos a manipularlos y a cuidarlos.



Estos libros se podrán disfrutar sin temor a que se rompan. Sólo teniendo una experiencia personal con el objeto, los chicos aprenderán a usarlos. Además, estos libros podrán ir a la casa y ser compartidos con las familias.

• Fabricación artesanal de los libros

Para hacerlos serán necesarios folletos y catálogos, tarjetas con imágenes, reproducciones recortadas de revistas, diarios y fascículos (Imagenes 24 y 25).

Para armar el cuerpo del libro, se pueden usar folletos encuadrados de propaganda. En esta cultura de la imagen, suelen regalarse en negocios pequeños catálogos mostrando colecciones de ropa, artículos para el hogar u otros productos. A veces, por debajo de la puerta de nuestras casas o a través del correo, llegan folletos de propaganda de seguros médicos, instituciones educativas, etc. Tienen buen papel y excelente encuadernación, lo que resuelve dos problemas: la resistencia y el armado. Otra opción que propone Alicia Zaina es usar pequeños álbumes para fotografías.

Habrá que buscar y seleccionar las imágenes que se usarán. Los cortes temáticos, si se cuenta con suficientes imágenes de calidad para realizarlos, dan unidad al libro. Estos temas pueden ser muy amplios: pinturas, dibujos, personas, escenas de personas haciendo cosas, paisajes, animales, obras no figurativas, caras. Los temas surgirán de nuestra mirada sobre el material que hayamos conseguido.

Existe cierta sacralización sobre las imágenes artísticas y sobre los libros, tal vez por eso cuesta recortar un fascículo aunque lo hayamos conseguido a bajo costo o lo tengamos repetido, pero hay que considerar que son útiles. Se pueden usar imágenes de catálogos, almanaque, propagandas médicas (que suelen tener reproducciones de arte). También algunas revistas, que acompañan la edición dominical de algunos diarios, o los suplementos culturales contienen buenas reproducciones.

Es importante recortar las imágenes enteras, si es posible dejarles un reborde blanco y conservar los datos de la obra (o se pueden escribir en computadora y agregarlos después).

Alguna parte de las hojas del folleto puede ser aprovechada como base, ya que la mayoría tiene un diseño cuidado. Es conveniente ir colocando las imágenes sin pegar para observar cómo funcionan, y recién entonces decidir el pegado final.

En salas de bebés será más tranquilizador plastificar los libros, el material será duradero y podrá limpiarse con trapos húmedos.

Cuando ya no los llevan a la boca, es posible hacerlos manteniendo la calidad y textura del papel, sólo reforzado por el pegado con cola vinílica. Y que duren lo que duren.

Si bien los bebés suelen llevarse casi todo a la boca, enseguida descubrirán que estos objetos sirven para mirar.

El secreto para tener stock de imágenes es visitar galerías de arte con frecuencia. Estos maestros habitués de galerías de arte, además de tener muchos catálogos y folletos para armar libros, tendrán seguramente una mirada más sensible y creativa para idearlos (Imagen 22).



Imagen 8. Bebés mirando libros de construcción casera.

Si los libros van a la casa de los chicos, es posible que algún familiar se decida a fabricarlos y estos se multiplicarán. Además, nunca habrá dos iguales.

• Y cuando los chicos miran...

Es momento de hacer circular el material entre los chicos y las familias. Tanto en las galerías de arte como con los libros, es importante comprender que se busca que cada uno pueda encontrar sus sentidos, que pueda conmoverse o extrañarse con lo que observa. Para que esto suceda, los adultos tenemos que acompañar desde el placer, generando un espacio de confianza, permiso y juego para que los descubrimientos, los hallazgos y sus diferentes formas de expresión irrumpan, fluyan y encuentren su propia singularidad. Recordemos que no se busca una lectura única y correcta, que no necesitamos formarlos para que elijan lo que nosotros elegiríamos, ni que repitan lo que se ha escrito y se ha dicho. Sino sujetos que encuentren sus propias lecturas y universos simbólicos, sus propios sentidos... desde chiquitos.

A veces tendremos ganas de hacerles una pregunta, otras, sólo de observarlos. En ocasiones, prestaremos palabras o desafaremos alguna certeza... Si pensamos que cada lectura aporta, que cada mirada abre a un nuevo sentido, algo maravilloso nacerá en este momento compartido.

Relato de experiencias

Huellas que se perciben

En una oportunidad, pude observar el impacto que la tarea del Jardín Maternal en la iniciación de los niños al arte produce en las familias.

Conversaba con una pareja de aproximadamente cincuenta años, ninguno sabía en qué trabajo, pero la charla derivó en la importancia de acercar a los niños al arte desde pequeños. La señora, comentó entusiasmada que su sobrina, una madre joven, a partir de enviar a su hijo al Jardín Maternal, se había empezado a interesar en las artes visuales.

Entonces les conté de mi trabajo y mencioné algunas instituciones que trabajan específicamente con las familias sobre esto. Y resultó que el hijo de su sobrina concurría a una de estas instituciones: el Jardín Maternal de la Maternidad Sardá... Fue una hermosa sensación. Cuando uno trabaja con niños tan pequeños, no tiene muchas oportunidades de enterarse de cómo reciben las familias algunas propuestas.

Por eso emociona el esfuerzo que hacen los docentes por aventurarse en terrenos inexplorados movidos por sus propias pasiones e intenciones. Es conmovedor descubrir que estas experiencias dejan huellas y que estas huellas son percibidas por otros.

Este proyecto de sensibilización visual, en el Jardín Maternal de la Maternidad Sardá, surgió cuando, durante una capacitación de maestros, la directora se mostró preocupada porque en sus salas había muchos estereotipos y porque los docentes se identificaban demasiado con los tiernos ositos que decoraban las paredes. Arribamos a la conclusión de que el problema no estaba en este tipo de imágenes diseñadas para agradar, sino en que sólo hubiera eso en las paredes de salas. Al poco tiempo, comenzamos a trabajar sobre este tema, que llamamos alfabetización visual del ambiente.

Propusimos a las familias poner atención en lo que podían ver los chicos, que observaran las paredes de su casa y lo que podían ver en el camino hacia el Jardín. Muchos comentaron que era muy poco lo que veían, las mismas paredes, unos pocos carteles en la calle. Por suerte, estaban el cielo y los árboles, pero pocas familias repararon en ellos, o no los consideraron.

Las maestras siguieron trabajando y creé interesante convocarlas a relatar alguna experiencia. Aquí está su relato:



Obras viajeras

Por ANDREA SAPORITI RAVALE

Voy a contar una experiencia que realizamos en la sala de un año, o deambú, como solemos llamarla en el Jardín Maternal de la Maternidad Sardá de Buenos Aires.

Nos proponíamos favorecer el desarrollo de la percepción de los chicos a través de una serie de actividades.

Seleccionamos un grupo de reproducciones de obras artísticas. Elegimos obras que nos parecieron atractivas visualmente y de los autores que nosotras preferíamos. Comenzamos trabajando con estas reproducciones en la sala para que los chicos tuvieran contacto con ellas, que pudiesen mirarlas, tocarlas, apreciarlas.

Los nenes que no hablaban señalaban lo que les llamaba la atención, para que nosotras le pusiésemos palabras. En cambio,

Algunas veces las maestras, conscientes de la importancia de la memoria, realizaban una actividad en la que los niños observaban imágenes y tenían que señalarlas nombrando lo que veían.
Los que ya se comunicaban verbalmente, señalaban e iban nombrando las distintas cosas que reconocían en la imagen (Imágenes 26, 27, 28, 29 y 30).

Por ejemplo, ante una imagen de la obra: Drago, de Xul Solar decían: «banderitas», y las señalaban; «vibrorita»; «pelota» (por el sol), y luego de descubrir esa, todo lo que tenía forma parecida dentro del cuadro era nombrado igual, «Nena» (por la mujer que está arriba de la serpiente), «pípi» (señalando el animal que parece estar en el agua).

Ante el autorretrato de Pablo Picasso, decían que era un papá. Despues comenzaron a nombrarlo como papá Picasso. Algunos, señalando las pinceladas que marcan su cara, decían que estaba sucio. Varios preguntaban «¿Está enojado?». Tal vez por la expresión dura, que le dan las líneas marcadas en el contorno.

Hacían muchas lecturas gestuales: lo acariciaban, le tocaban los ojos. Las maestras les proponíamos imitar su expresión, entonces intentaban abrir mucho los ojos y cerrar bien la boca.

«Tiene una oreja», descubría de pronto otro nene.

Cuando les preguntamos «¿Tiene ropa?», una de las nenas respondió: «Tiene frío».

Cada maestra se sentaba con un grupo pequeño de chicos y algunas reproducciones, así podíamos escucharlos, observarlos, ver qué hacía cada uno.

En otras oportunidades, las presentábamos en la pared, una al lado de la otra, a la altura de ellos y distribuidas por la sala, como en una galería de arte, para que tuvieran total libertad de dirigirse a las que preferían. Nosotras los acompañábamos y participábamos de los intercambios que surgían. A veces, señalaban algo de un cuadro, como invitándonos a nombrarlo.

Una de las obras era «Naturaleza muerta en silencio», de E. de la Cárcova. Cuando les preguntamos qué veían, uno de los nenes comenzó a hacer como que bebía, acompañando el gesto con un sonido. Era muy gracioso, y fue como una invitación a descubrir, porque, inmediatamente, varios chicos dijeron «Vaso», y señalaron el que había en el cuadro. Pero el que hacía el ademán de tomar lo negaba con la cabeza. Siguiendo el juego los chicos y yo señalamos y mencionamos la taza. El que hacía la mímica, volvió a expresar corporalmente que no se refería a eso al tiempo que señalaba la tetera. ¡Eso era lo que incentivó el gesto dramático!

Algunas veces las maestras realizaban una actividad que implicaba que los niños observaran imágenes y tuvieran que señalarlas nombrando lo que veían.
Obviamente, la palabra podía ser difícil, pero el gesto mostraba mucho más.

También imitaban acciones que veían en los personajes de los cuadros, realizaban onomatopeyas, nombraban y señalaban partes de algún rostro pintado y volvían al propio. A alguno lo trataban de pellizcar y hasta de peinar. A veces, acariciaban a alguna figura, seguían con sus dedos una forma, repartían uvas que sacaban de un cuadro, imitaban posiciones de los personajes y expresiones gestuales.

Muchas veces encontraban similitudes de colores entre uno y otro cuadro. Me asombró que cuando pusimos otros cuadros de Xul Solar señalaban el que ya estaba expuesto.

Otras cosas que hacían era, por ejemplo señalar algún animal en las obras, aunque muchas veces les daban a todos el mismo nombre.

Observando la obra Team de fútbol, de Antonio Berni, les impactaba reconocer la ropa de los personajes. Nosotras las señalábamos y ellos intuitivamente se tocaban las zapatillas, las medias o las remeras.

La primera cosa que señalaron fue un bebé que hay en la obra, y destacaban el babero y la pelotita que tenía.

Una vez, ante la reproducción del cuadro Muchacha de espaldas, de Salvador Dalí, donde se ve una mujer de espaldas, con amplias caderas y nalgas generosas, un nene lo miró y luego señaló a una de las maestras. Todas nos reímos porque ciertamente ¡tenía razón!, el parecido era evidente.

Las obras empiezan a viajar

En una reunión de padres, les contamos a las familias lo que estábamos haciendo y luego, a través de los cuadernos de comunicaciones, los manteníamos al tanto, comentándoles la marcha de nuestro trabajo. Entonces nos dimos cuenta de que, si bien les contábamos lo que hacíamos, se estaban perdiendo algo: la posibilidad de participar, de ver a sus hijos en esa situación y de disfrutar ellos mismos como lo hacíamos nosotras.

Además, veíamos que no estábamos enriqueciéndolos a ellos en este camino del arte. Cuando les pedíamos alguna imagen, por ejemplo para ilustrar los tarjetones con rimas y poemas, generalmente aparecían gran cantidad de estereotipos.

Así surgió una idea. Nosotros tenemos una biblioteca circulante, todas las semanas los chicos llevaban libros para compartir en casa. Nos preguntamos si podrían hacerle un lugar también a las obras de arte plástico, porque consideramos que era importante brindarles la posibilidad de conocerlas, criticarlas, apreciarlas en familia.

Para la colección de obras circulantes, hicimos reducciones fotocopiando las imágenes que usábamos en la sala y armamos tarjetones de aproximadamente 13 x 18 cm que los padres se encargaron de plastificar. Preparamos con los chicos las bolsas que transportarían las imágenes. Eran bolsitas de papel madera con fuelle que los nenes pintaron con témperas y esponja. Estaban muy entusiasmados no sólo por pintarlas, sino porque las mostraban en sus casas. En ellas llevarían los tarjetones con la recomendación de cuidarlos para que siguieran circulando. En total, eran treinta obras (todas distintas) que llevaban de a tres por casa. Así, de a poco, todas las familias pudieron ver el material con el que trabajamos.

Les pedimos también que nos contaran sintéticamente cómo seguía la experiencia en casa. Algunas familias nos contaron que los chicos llevaban a sus papás y a sus hermanos para que se sentaran en el piso, cerquita de ellos a mirarlas.

Otros contaron que las querían apoyar en la pared una al lado de la otra, pero como no se sostenían (no tenían pegamento) se las arreglaban parándolas en los zócalos y las miraban acostados. También ellos las mostraban, señalando, y esperaban la respuesta del adulto. Algunos hablaban de lo que veían; paseaban con las bolsitas, las mostraban; ponían y sacaban los tarjetones.

Pero no todas las familias estaban entusiasmadas, algunos eran indiferentes, como una abuela que preguntaba «¿Para qué le dan esto?». La respuesta fue la reacción de su nieta, colocando en el piso un tarjetón al lado del otro y contando, a su manera, lo que veía en ellos.

Una familia, por temor a que se rompiera, guardó la bolsita y no la usaron. Otra, al no tener tiempo para dedicarle a la propuesta, no le dio en ningún momento el material a su hijo.

Una tercera familia nos contó que compartieron la bolsa con los hermanos de 9 y 12 años y se engancharon muchísimo! Nunca habían visto este tipo de obras...

Fue una experiencia muy linda, todos la disfrutamos. Los papás cuidaron el material como si fuese un tesoro, para ellos también era

algo nuevo. Algunos nos ofrecieron fascículos con nuevas reproducciones para la sala que tenían «archivados» pero a los que nunca les habían dado importancia.

Ya a fin de año, los familiares de los nenes se asombraban cuando venían a retirarlos y al pasar por el pasillo donde exponíamos las láminas los chicos les contaban sus apreciaciones, les decían cómo se llamaban algunas de ellas y se detenían a observarlas un rato más antes de irse... de la mano de sus papás.

Estas propuestas generan otras experiencias

La experiencia realizada por Andrea y sus compañeras me resultó impactante. Tanto que la relaté varias veces a mis alumnas en el Profesorado. Propuse a un grupo de estudiantes que transitaban sus desempeños previos a recibirme realizar, en un Jardín Maternal, algunas experiencias de alfabetización del ambiente.

En principio, sólo sugerí que modificaran la decoración de las salas, pero el entusiasmo del grupo me estimuló a animarlas a lanzarse junto a los bebés y los chicos hacia la frecuentación de obras artísticas.

Lo que pasó es mucho más rico en sus palabras.

Experiencia en sala de bebés: «Alfabetización del Ambiente»

Por MARINA ZOPPETI

Durante mi residencia en Jardín Maternal, la profesora que asesoraba el taller me sugirió realizar una propuesta en relación a la «Alfabetización del Ambiente». Cuando lo mencionó, no sabía ni siquiera en qué consistía. Luego nos dio ideas para llevar a cabo esta experiencia. Mi primer pensamiento fue: «Los bebés no van a entender nada...», pero llevé a cabo la propuesta.

Comencé a buscar en libros, y encontré en Arte desde la Cuna diferentes actividades. Comprendí toda la información que contenía, pero no tenía fe en que la experiencia fuera enriquecedora para los chicos. Pensaba que eran muy chiquitos, y que las imágenes de

Algunas ideas sobre el desarrollo visual en los bebés

obras de arte no llamarían su atención. Otra de mis dudas estaba relacionada con las intervenciones que convenía realizar, ya que los bebés de la sala no hablaban, y no obtendría una devolución por parte de ellos acerca de sus sensaciones ante esos estímulos visuales. Sentía que no serían muy ricas las actividades. Igualmente, decidí probarlo y ver qué pasaba.

Patricia me sugirió pegar en la pared de la sala, a la altura de los bebés, imágenes de obras relacionadas a la familia: madres con hijos, figuras de hombres, de mujeres y de niños. También me propuso realizar tarjetas (que los chicos pudieran tomar con sus manos) de las mismas imágenes de las obras pegadas en la pared de la sala.³⁹

Así lo hice. Seleccioné obras de Leonardo Da Vinci, Lino E. Spilimbergo, Rafael, Antonio Berni, Alfredo Guttero y las plástique; ya que era muy probable que se lo llevasen a la boca.

La primera actividad consistía en pegar las imágenes de obras delante de los chicos. Recuerdo que pensaba. «Ni las van a mirar...». Cuando saqué la primera (de tamaño grande, en color y fotocopiada en papel de ilustración doble carta) y la coloqué en la pared, se acercaron los chicos que caminaban solos. Mientras las pegaba, ellos miraban y se ubicaban delante de la misma observándola.

Luego se acercaron gateando otros bebés de la sala y miraban. Yo me mantuve observando y leyendo sus gestos, miradas, acciones. Los que deambulaban, las miraban y señalaban. Cada uno se detenía delante de la obra que despertaba su atención. Una nena, estuvo unos minutos mirando la imagen de una señora. Hacía expresiones mientras tocaba la cara de la figura. Un bebé de diez meses se paró (sosteniéndose de la pared) y chupaba la imagen de la obra de Berni. Pero una de las cosas que más me asombró fue que una nena de un año y dos meses, señaló un bebé sostenido por una mujer, y dijo: «¡Bebé!». Miré enseguida a la maestra de la sala, y ella a mí. Luego, mirando a la nena, le dije: «¡Viste el bebé, ¡Qué chiquito que es!».

Todo lo que sucedió superó ampliamente mis expectativas.

Las imágenes quedaron pegadas, y las maestras de otras salas comentaban que los chicos de uno y de dos años, cuando pasaban por la sala de bebés, se quedaban mirando las distintas obras.

39. Esta sugerencia se inspira en la experiencia realizada en la Maternidad Sardá.

A medida que pasaban los días, los chicos realizaban todo tipo de acciones, gestos y expresiones, señalando y mirando las obras.

En diferentes momentos del día, se dirigían a mirarlas, cada uno cuando le parecía y quería. Uno de los momentos que me encantó observar fue cuando una nena realizó un gesto, parada junto a la obra de Leonardo Da Vinci La Virgen del Clavel, apoyando su cabeza contra la imagen y acurrucándose mientras la tocaba con su mano. En su expresión, muy difícil de describir con palabras, me pareció percibir la ternura que a ella le transmitía la imagen. Me quedé muy sorprendida y no podía creer lo que había observado. Creo que fue ese el momento en que me convencí: la percepción visual ocupa un lugar especial en los bebés, Enriqueciendo su sensibilidad.

Otro día, al presentarles las tarjetas en canastos puestos en el suelo, enseguida fueron a tomarlas. Observaba que se las llevaban a la boca, jugaban al «dame y tomá» con ellas, y se quedaban mirándolas un buen rato. Me llamó la atención cuando una nena puso la tarjeta al lado de las imágenes pegadas en la sala. Parecía como si la quisiera pegar al lado de las demás, como comprendiendo que ambas (las pegadas y las tarjetas) eran el mismo tipo de imágenes y se trataban del mismo tema. Esta acción la realizaron dos nenas más, de un año aproximadamente; pero en diferentes días y momentos.

Recuerdo que los bebés que no se paraban solos se acercaban gateando y miraban de cerca las diferentes obras. En varias oportunidades, los acerqué a ellas y las tocaban, algunos sonreían y llevaban sus manos a la imagen que estaba cerca, como queriendo meterse dentro de ellas. Yo sentía que estaban en una galería recorriendo y mirando las obras de arte.

Realmente no pensé que los chicos pudieran interesarse tanto en las imágenes, no podía creer cómo les atraían y que lo pudiesen expresar como lo hicieron con sus miradas, gestos y acciones.

Ahora sí estoy convencida de que es una experiencia muy rica para los bebés y que desde chicos se los puede estimular para que de a poco vayan mirando, y con el tiempo, apreciando diferentes obras de arte, desarrollando su sensibilidad ante los estímulos visuales (Imágenes 31, 32 y 33).

Las experiencias visuales como alimento para la creación

Para el artista, la creación comienza en la visión. Ver es ya en sí una operación creadora, que exige un esfuerzo. (...). Hay que saber ver la vida como cuando se era un niño.

HENRI MATISSE, *Reflexiones sobre el arte*

Todas estas experiencias transitadas por cada uno de los chicos serán el combustible para el desarrollo de la imaginación y de la creación en cualquier campo, especialmente, de la creación de imágenes plásticas.

Vigotsky (1992:17) expresó que la actividad creadora de la imaginación está en relación directa con la riqueza de la experiencia acumulada, porque ésta proporciona el material del que dispone la imaginación para crear.

Eisner dice que la capacidad de ver formas visuales afecta a la propia capacidad de producir imágenes y permite utilizar lo que se percibe como fuente para la propia creación.

Pero como vimos, los niños están sometidos a la influencia de propuestas que se decretan *para chicos* y son productos comerciales pensados desde el consumo y no desde la idea de nutrir la imaginación, ni de ser resignificados por el observador. Mientras los medios apuntan a formar consumidores, podemos ofrecer resistencia formando espectadores críticos que también podrán ser creadores de imágenes.

En los capítulos siguientes, referidos específicamente a la producción de imágenes, aparecerán nuevamente instancias de apreciación de imágenes. Veremos que, a diferencia de lo que sucede con chicos más grandes, donde tal vez apreciar una imagen puede brindarles ideas o una solución a un problema, lo que suele pasar con los más chiquitos es que al principio no establecen un nexo entre sus propias producciones y lo que observan. Las imágenes se les presentan como algo ya hecho. Precisamente, será una tarea del docente que los chicos puedan encontrar relaciones entre su propia producción y las imágenes que ven.

CAPÍTULO 3



La exploración, la producción... ¿de qué hablamos?

... de andar y andar buscando verdades para encontrar siempre una pregunta ir y venir y no llegar nunca.

JOAN MANUEL SERRAT⁴⁰

Este fragmento de una canción de Joan Manuel Serrat describe poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo, sino más bien al placer de dejarse llevar, de andar y andar. La canción, además, refleja el carácter lúdico de este *andar buscando verdades* y que se relaciona con el arte. De una forma más reflexiva, el filósofo alemán Hans-George Gadamer (2005: 66) alude también al elemento lúdico del arte:

«¿Cuándo hablamos de juego y que implica ello? En primer término, sin duda movimiento de vaivén que se repite continuamente.

Merece la pena tener presente el hecho elemental del juego humano en sus estructuras para que el elemento lúdico del arte no se haga patente sólo de un modo negativo, como libertad de estar sujeto a un fin, sino como un impulso libre.»

40. Serrat, J. M. Fragmento de la canción *Conversando con la noche y con el viento*.