



Infancias Varios Mundos

La Infancia y el Arte



INFANCIAS: VARIOS MUNDOS
La Infancia y el Arte

“Copiando modelos” de Aldo Luján Zanetti, Villa Allende, Córdoba. Segundo premio.



Locos, bajitos ¡y artistas!

Ingenio, inventiva y asombro forman parte del universo infantil y están especialmente presentes en los más chiquitos. Ojos, manos y cuerpo nuevos están dispuestos a jugar, moverse, escudriñar, conocer, imaginar, representar, idear. Una verdadera conjunción de posibilidades, pero por sobre todo, de disfrute presente se despliegan si hay sensibilidad adulta que lo propicie. Nada en el humano pequeño acontece sin la colaboración de los otros, los prójimos, el mundo de los grandes.

¿Cómo colaborar para poner en evidencia gustosamente ese horizonte creativo infantil? La educación por el arte constituye una vía rica y con logros, aunque no siempre valorada ni en el sistema educativo ni en el orden familiar. Algunos lo vivencian como algo menor, mero entretenimiento; para otros, se sintetiza en la enseñanza de una disciplina artística o de un instrumento musical. Si bien son condimentos muy importantes, no parecerían lo único cuando hablamos de arte.

Educar en el arte constituye casi una actitud de vida. Pasa por no matar la inventiva aunque se disponga de pocos recursos, por estimular integralmente las capacidades de la infancia y su creatividad, por encarar un modo de socialidad distinto a partir de la experiencia común de disfrute, y hasta por tener una relación amigable con la naturaleza, indagar con curiosidad sus formas, no para hierirla sino para convivir. La educación por el arte también pondría cierto freno a la lógica instrumental, esa que dice que el niño debe formarse para un “para qué” futuro e insondable aunque sacrifique su presente-juego y asombro. Craso error.

Claro que para la buena convivencia entre infancia y arte hay que crear climas propicios: niños y niñas sanos, nutridos, con habitat adecuado y adultos con ganas o posibilidades de instalarse en esa actitud de vida.

De modo aislado, a veces, o en red con mucha gente de lugares distantes, existen experiencias muy ricas a lo largo y ancho del país: orquestas infantiles, grupos de teatro, danza, mimo, de cuentacuentos y de artistas plásticos junto a la infancia, de docentes que ayudan a los más chiquitos a darle vida a las piezas de museo y así siguiendo.

Por eso, quisimos reunir, en este cuarto libro del proyecto *Infancias: Varios Mundos*, las fotografías ganadoras del concurso homónimo en su versión 2008 - *La Infancia y el Arte* -, así como un calidoscopio de reflexiones y experiencias concretas donde niños y adultos osaron instalarse en ese tiempo ensanchado y creativo que es el de la experiencia estética.

Gracias a la Fundación Arcor que viene apoyando el proyecto desde sus inicios, y a todos y todas los que nos han ayudado a la concreción de este libro.

Alicia Entel
Directora
Fundación Walter Benjamin

Capítulos

Idea y coordinación general: Alicia Entel

Diseño: Diego Pablo Choclin

Fotografías: Aldo Luján Zanetti, Rita Sottile, Dora Reiss, Elisabet Cury, Marcela Vicente, Silvia Cristina Collar, Adriana Lucía Saragiotto, Norma C. Deville de Bertone, Emilse Dalila Rivera, Leonardo Martín Panunto, Diego Sberna, Antonio Zaera, Silvia Cristina Collar, Alberto Eduardo Regojo, Adriana Osorio, Agustín Barberis, José María Peralta Pino, David Alejandro Muñoz, Enrique Lionel Herrera, Hugo Hazaki, Jorge Bosch, Romina Guevara, Andrés Violante, Dana Giménez Corbera, Raquel Nannini, Roberto Ángel Hernández, Silvina Vannicola, Sergio A. Zabala, Ariel González, Sebastián Hermida, Mirta Toledo, Fernanda de la Fuente, Romina Llomovatte, Org. Perspectiva Social.

Corrección: Ricardo M. Rodríguez.

Especial agradecimiento a: Valeria Di Croce por sus indagaciones y selección de imágenes para “La Infancia en el Arte”, a Silvia Pérez Fernández y Vanina Triverio por su calidad como jurados del concurso “Infancias: Varios Mundos. La Infancia y el Arte”, a la Fundación La Nación por su importante aporte a la difusión del mencionado concurso, a Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la Nación, así como a los estudiantes de la Carrera en Comunicación e Imagen (IWB) por su entusiasta colaboración en el proyecto. Para reproducir partes de la presente publicación es necesario solicitar permiso a la Fundación Arcor y a la Fundación Walter Benjamin, Instituto de Comunicación y Cultura Contemporánea, Lavalleja 1390 (1414), Ciudad de Buenos Aires, tel. (5411) 4833-7086, iw@ciudad.com.ar, www.walterbenjamin.org.ar

Los artículos firmados expresan las opiniones de los autores y no reflejan necesariamente las ideas de los editores, Fundación Walter Benjamin.

Entel, Alicia

La Infancia y el Arte : Infancias, Varios Mundos. - 1a ed. -

Buenos Aires : Fund. Walter Benjamin, 2008.

100 p. ; 26x21 cm.

ISBN 978-987-22254-3-8

1. Educación Inicial. I. Título

CDD 372.21

© Entel, Alicia (coedit. Fundación Arcor)

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

El arte como principio educativo

por Alicia Entel



página 7

Mapa de la Educación Inicial

por Patricia Miranda



página 23

Poner el cuerpo

por Julia Pomiés



página 43

Televisión de calidad para los chicos

por Roxana Morduchowicz



página 67

Cultura Visual y Educación

Capturar imágenes
Narrar historias

por Vali Guidalevich



página 83

El arte como principio educativo

por Alicia Entel*

Jugar, experimentar placer en los aprendizajes, crear, conjugan una parte de los imaginarios de la Educación por el Arte.

Pero, además de gozosa, la experiencia artística resulta estratégica en Educación. Sintetiza un modo de hacer y conocer de avanzada, una apuesta en beneficio de la condición humana en los difíciles Tiempos Contemporáneos



La Infancia en el Arte



La cometa, de Benjamin Franklin Rawson, detalle (1868). Los niños y el juego. Un barrilete es remontado por un grupo de niños que se integran en una escena de gran movimiento y factura clásica.

El siglo XXI incluye un sensible cambio de época. Ni Modernidad, ni Posmodernidad sino unos raramente austeros, diversos y creativos Tiempos Contemporáneos atraviesan nuestras vidas. Ponen sin duda a prueba la capacidad reflexiva, de supervivencia y de esperanza de enormes sectores de población. Los más chiquitos de hoy, los de salitas de 3 o los preescolares de 5 años, tendrán en el 2030 respectivamente 25 y más años. Configurarán sus vidas en el cruce de continuidades y tradiciones así como de indudables transformaciones a nivel planetario.

Al mismo tiempo, también son nenes y nenas con la necesidad de vivir y disfrutar una infancia plena en el hoy. La educación entonces tiene que ubicarse en ese punto de inflexión justo entre la entidad de la infancia hoy y, a la vez, en lo que esa experiencia actual aporte a la formación a largo plazo. Durante años, y luego de que nenes y nenas asumieran el esfuerzo de alfabetizarse, fueron puntales educativos la ciencia, el razonamiento lógico, la capacidad discursiva, la formación para argumentar bien, para lo que se ha dado en llamar el pensamiento crítico y también para sostener valores. Sin menoscabar sus posibilidades, el juego libre, la actividad creativa, la experiencia artística, aparecían como un recreo en la cadena del conocer, pero siempre considerados algo placenteramente inferior. Hubo, por cierto, un movimiento pendular, reivindicador de lo lúdico, de la aproximación a las artes que favoreció especialmente a la

Educación Inicial.

Sin embargo, aun desde este lugar, todo lo vinculado a la educación en la sensibilidad, es decir, en la Estética¹ en sentido amplio “gozaba” de la mirada perdonadora, pero siempre hacia un saber visto como menor, o bien cooptado como entrenamiento: esto es, jugar mucho pero en complejos juegos reglados para “desarrollar destrezas”, “procesos inteligentes”, “competencias”. O bien, la práctica de variadas disciplinas artísticas con efecto consumista.

Quizás, a fuerza de poner énfasis, nuestras argumentaciones puedan parecer esquemáticas. Nos guía, en verdad, la siguiente hipótesis: si en la Modernidad la educación imaginó que debía poner todas las energías en el pensamiento científico con sus más diversas tonalidades, en los actuales Tiempos Contemporáneos sería oportuno, sin olvidar lo logrado, no perder, y más aún, fomentar, recrear, las capacidades mágico-artísticas² de inventiva muy presentes en las infancias.

En este sentido, fomentar la dimensión artística presente como asombro, olfato o capacidad anticipatoria básica, aventura, descubrimiento y garabato, todo al mismo tiempo, en la primera infancia, no sólo enriquecería y haría más placentera la vida infantil, sino que educaría para la elaboración de nuevos paradigmas, y hasta para sembrar bases educativas nuevas para la ciencia con inventiva. Sabemos que, calladamente, muchas experiencias educativas con nenes y nenas hace años que han



“En otro planeta” de Rita Sottile, Azul, Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Domingo Fidel Sarmiento pintado por Procesa Sarmiento de Lenoir (1850). La hermana menor de Domingo Faustino Sarmiento, retrató al hijo del presidente, quien murió casi niño en la primera guerra del Paraguay.

puesto esta actitud en práctica. Pero no suelen resultar centrales en los sistemas educativos. Un ejemplo histórico es La Escuelita, nacida en 1959 en Buenos Aires, como taller de artes para niños y actualmente de educación Inicial y Primaria. Y más lejos aún, ya en los años 30 existía la preocupación por la educación por el arte. Actualmente muchas organizaciones la privilegian, pero en general se plantean como experiencias alternativas³.

Maneras del arte

El itinerario de la Educación por el Arte es complejo porque muchas experiencias han tenido que ver con lo artesanal, lo alternativo que cumplía su ciclo sin más huella que la transmisión de métodos y actitudes de vida desde maestros hacia alumnos en relaciones dialógicas y formación personalizada. No obstante, se puede decir que, por lo menos, tres miradas han configurado el vínculo Arte/Educación:

la idea de que la educación artística se asociaría principalmente a la formación en disciplinas artísticas como música, danza, pintura, teatro, etcétera. La perspectiva que considera valioso que las infancias tomen contacto con las obras de arte consagradas, que aprendan “lectura crítica” de las mismas.

La visión, que, sin dejar de valorar las anteriores, concibe al arte, en sentido amplio, como parte fundamental de los procesos cognitivos y de las

experiencias de vida.

Con respecto a la primera, a tal punto la música, por ejemplo, ha sido considerada valiosa, que la educación tradicional obligaba a niños, y especialmente niñas, a estudiar un instrumento como formación de la sensibilidad y regla de comportamiento social. También ya tiene gran trayectoria la educación musical como formación global en ritmos, expresión corporal, capacidad de inventar sonidos, no sólo -insistimos- ligada al aprendizaje de piano, flauta o violín sino como goce estético y experiencia de libertad.

Ahora bien, convengamos que, las más de las veces, cuando se habla de la relación infancia-educación y arte, la alusión es principalmente a las llamadas “artes plásticas”. Un ejemplo muy cercano: las fotografías de este libro pertenecen al concurso nacional La Infancia y el Arte que ha convocado la Fundación Walter Benjamin precisamente al calor de darle entidad e importancia al tema. Más de la mitad de las tomas registró escenas de niños y niñas dibujando o pintando. Existe, además, una trayectoria pedagógica y, desde el campo de la psicología, enorme en relación con el aprendizaje del dibujo, la pintura, y hasta la escultura en la infancia, así como también, debates en relación con las mejores maneras de ejercitar tales aptitudes y la complejidad inherente.

A su vez, la psicología evolutiva ha dado pruebas de cómo el dibujo infantil es espejo del devenir de la psiquis. (Recordemos el “garabato”, el “renacua-



“En el asentamiento” de Dora Reiss, Asentamiento 8 de mayo, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Un alto en el campo, de Prilidiano Pueyrredón (1861). Escena de costumbres: el traslado en carreta de toda la familia desde el campo a la ciudad era una práctica común en la época.

jo”, el “monigote”, los intentos por parte de niños de 8 y 9 años de dibujo realista, etcétera).

También desde la Pedagogía existe una tradición importante de reflexiones en relación con los procesos cognitivos que el niño desarrolla en la simple actitud de hacer un trazo. Ángeles Ruiz Velasco (en Agra, 2007) aporta un ejemplo interesante. Cae una gota de yogur sobre la mesa y el dedo índice del niño pequeño se lanza a la exploración del suceso, pero, en principio, no presta atención a la huella gráfica que deja su movimiento. Sin embargo, agrega Ruiz Velasco, “al placer motor se suma el placer de mirar y entonces la percepción del suceso cambia, deja de sentirse como parte de uno mismo para, desde la toma de distancia, reconocer con sorpresa que actuar sobre la materia la transforma” (:37). A través del dibujo que se ha formado en la mesa el niño “lee” e interpreta el mundo de una nueva manera. Reconoce el protagonismo de su dedo y ve al dibujo como algo externo a él. Señala además la autora: “La representación gráfica significa la construcción activa y creativa del mundo, y por representaciones hay que entender no sólo las imágenes figurativas que el adulto puede comprender fácilmente. Representar no es sólo dibujar una casa o un coche con todos los elementos necesarios; el niño representa más allá de lo que el adulto comprende cuando ve fácilmente en el dibujo rasgos reconocibles; el niño también representa cuando ‘garabatea’” (:40).

La intervención docente entonces puede ser de

domeñar el tallo joven hacia el “ideal” de representación “comunicable”, puede limitarse a observar pasivamente, o acompañar con diálogo comprensivo las expresiones plásticas infantiles.

Por otra parte, en la actualidad, la expansión hiperbólica de las imágenes está presente en los más chiquitos a la hora de poner en juego su imaginación visual. Por eso, “el ideal de un desarrollo creativo natural y espontáneo, que fluya libremente del niño sin la contaminación del universo adulto, es un deseo imposible en la sociedad actual” (op.cit. :52). Precisamente es del mundo adulto neutralizar el universo visual predeterminado por la reiteración y el consumismo, ampliar las referencias visuales, y estimular los juegos de representaciones plásticas a lo largo de la vida, desde aquel niño que moviendo su cuerpo dibuja contra el vidrio empañado, hasta el joven que filma y da vida a su manera a un conjunto de realidades opacas.

La obra como espacio de reflexión

Otra mirada en relación con las artes plásticas en la infancia ha sido promover que neños y neñas tomen contacto tempranamente con las obras que la cultura vigente reconoce como “obras maestras”. Experiencias riquísimas se han producido a partir de las consignas “Visitemos el museo...”, “Veamos el cuadro de...”, “Pintemos a la manera de...”. En medio de estas experiencias desfilaron por los jardines imágenes de Picasso, Van Gogh, Miró, Berni,



“Lazos I” de Elisabet Cury, Bienal Internacional de Esculturas, Chaco.

La Infancia en el Arte



La sopa de los pobres, de Reinaldo Giudici (1884). Giudici junto a Sívori, introdujeron, de la mano de una factura realista y clásica, la temática social; La sopa de los pobres, fue premiada en la Exposición de Berlín (1884) y se encuentra actualmente en el Museo Nacional de Bellas Artes.

Xul Solar. Dados los buenos resultados obtenidos, el mundo pedagógico extendió estas prácticas y hasta comprendió que los niños no necesariamente deben inspirar sus representaciones en obras figurativas. También se aprendió que los niños pueden realizar una captación global e intuitiva de estructuras, que pueden detenerse en el color, o en la línea, que, en definitiva, comparten la capacidad de captación de lo complejo en mayor medida de lo que cree el mundo adulto.

Algunas expresiones infantiles luego de ver cuadros y conocer la vida de los artistas resultan por de más sugerentes: (con respecto a Van Gogh) “yo no quiero hacerme mayor porque me gusta mejor tener dos orejas” (niño de tres años, en Díez, 2006, :34). “Nos ha salido una magia con la pintura, hemos fabricado el color rosa...”, “Y antes no lo teníamos” (ídem, :29).

La observación de las obras de arte abre, además, a nuevas posibilidades cognitivas. El estudioso del arte renacentista Michael Baxandall acuñó la frase “ojo de la época” para referirse a las obras de arte. La presencia de dichas obras en la cultura escolar enriquece los conocimientos de historia, ciencias sociales, geografía, porque aporta de modo más vívido que el manual la posibilidad de reconstrucción incluso de las cotidianidades de otros tiempos. Además, conocer a través de imágenes de calidad ejercita la comprensión de conjunto de configuraciones visuales. Si se agrega que la misma reflexión le cabe a la práctica teatral o al ejercicio

musical, existe un horizonte de elaboraciones cognitivas de la educación formal a las que el mundo del arte, simplemente como testimonio de época puede enriquecer significativamente.

Arte en el conocer

Los dos horizontes de prácticas mencionados anteriormente: el aprendizaje de una disciplina artística tradicional o el estudio de obras de arte para el desarrollo de la capacidad crítica forman parte de múltiples experiencias de educación artística. El desafío mayor quizá tenga que ver con la tercera idea planteada: **el arte como dimensión fundamental en los procesos de conocer**. Lo ya mencionado a modo de hipótesis decía: el arte como procedimiento, actividad y **método** parecería de mayor eficacia simbólica que el saber científico tradicional para abordar los desafíos cognitivos y de supervivencia del siglo XXI.

Corresponde hacer algunas aclaraciones con respecto a lo que llamamos “arte”. Seguiremos en este sentido a Jacques Rancière. El filósofo francés se refiere a tres regímenes de identificación de las artes: el ético, el poético y el estético. En primer lugar, está un régimen ético de las imágenes. En este régimen, “el arte” se encuentra subordinado a las imágenes que son, a su vez, objeto de una doble cuestión: la de su origen y, en consecuencia, su contenido de verdad; y la de su destino: los usos a los que sirven y los efectos que inducen. Se des-

“Amor materno, juego simbólico” de
Marcela Vicente, Buenos Aires.
Octava mención.



La Infancia en el Arte



Sin pan y sin trabajo, de Ernesto de la Cárcova (1894). El cuadro constituye una obra emblemática de la historia del arte argentino.

La luz intimista y las expresiones de los personajes dan un clima especial al drama de la desocupación.

prenden de ese régimen las polémicas en relación con las imágenes de la divinidad, del derecho o la prohibición de producirlas. Del régimen ético de las artes se separa el régimen poético -o representativo-. Éste identifica el hecho del arte -o más bien de las artes- en el binomio *poiesis* (hacer)/*mimesis* (imitar). El principio mimético no es en su fondo un principio normativo que afirme que el arte deba hacer copias parecidas a sus modelos. Es en primer lugar un principio pragmático que aísla, en el ámbito general de las artes (de las maneras de hacer), ciertas artes particulares que ejecutan cosas específicas, a saber, imitaciones. No se trata de pensar en un reflejo de la realidad sino en representaciones de creación. Rancière lo denomina representativo, en cuanto que es la noción de representación o de mimesis la que organiza estas maneras de hacer, ver y juzgar. A su vez, a este régimen representativo se opone el régimen que el investigador francés denomina “estético” de las artes. Estético, porque la identificación del arte no se establece aquí ya por una distinción en el seno de las maneras de hacer, sino por la distinción de un modo de ser sensible que es propio de los productos del arte. “La palabra estética -sostiene- no nos remite a una teoría de la sensibilidad, del gusto y del placer de los aficionados al arte. Nos remite propiamente al modo de ser específico de aquello que pertenece al arte, al modo de ser de sus objetos.” En el régimen estético, las cosas del arte son identificadas por su pertenencia a una disposición específica de lo sensible.

Este ámbito sensible, contiene una potencia “heterogénea”, la potencia de un pensamiento que se ha convertido en algo extraño respecto de sí mismo. Esta idea de un sensible convertido en extraño respecto de sí mismo, lugar de un pensamiento convertido en “otro”, nuevo, asombroso, es el núcleo invariable de las identificaciones del arte que configuran en su origen el pensamiento estético.

Y la mirada que observa la obra -así sea de un adulto- recupera esa sensibilidad, esa potencia heterogénea inicial. En el observador-productor infantil dicho régimen se asociaría a la mirada habitual de la primera infancia: de asombro, de pensamiento mágico y comprensión intuitiva de una totalidad. Enfatizamos: la experiencia cognitiva infantil general -nos referimos a niños de 3 a 5 años- tiene bastante concomitancia con tal sensibilidad estética. Todo para el niño acontece como por primera vez. Esa potencia del descubrimiento, en las prácticas sociales actuales, no tiende a permanecer. Precisamente, una de las mayores dificultades para los aprendizajes es cuando los sujetos creen ya saberlo todo. Esto no ocurre en la vida infantil (o no debería ocurrir), a menos que la presión del mundo adulto estimule tales comportamientos.

Son sustantivos de la infancia la captación sincrética y el asombro. A partir de tales primeras experiencias, la curiosidad constituye un motor fundamental. En general esas disposiciones infantiles son aprovechadas por el sistema educativo para enca-



“Pintando” de Silvia Cristina Collar,
José C. Paz, Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Paternidad, de Pío Collivadino (1898). Collivadino fue un pintor de las "visiones del suburbio". Se inspiró en el conflicto que generaban las transformaciones de lo urbano. Hacia fines del siglo XIX, las precarias condiciones de los conventillos provocaban un alto índice de mortalidad infantil.

minar al niño hacia las operaciones lógicas, la alfabetización y la cognición para el futuro desarrollo del pensamiento abstracto, la generalización en nociones a partir de objetos, casos, y experiencias particulares. La prioridad depositada en este devenir llega a poner en riesgo el asombro y el descubrimiento minucioso de lo particular: el pétalo de una flor, los recovecos del caracol, el color que se evidencia en una pincelada, el tono agudo de una voz. En las prácticas "jardineras" escolares aún está muy presente esta actitud de conocimiento de lo particular. Sin embargo, no perdura y se diluye a lo largo de la escolaridad primaria. Por momentos parece haber una relación proporcional entre el olvido del asombro y el desarrollo de operaciones lógicas. Sin embargo, la elaboración de nuevas habilidades cognitivas no necesariamente presupone la anulación de otras dimensiones. Un niño podría asombrarse del aprendizaje de la suma o la división como lo había hecho al descubrir un objeto o procedimiento nunca vistos antes. Sin embargo, ello no ocurre: no hay desconcierto en relación con lo producido en la complejidad interna de la cognición. Se tiende a combatir tal detención asombrada por considerarla parte de la magia o el atraso. Increíblemente la llamada latencia sexual coincide con el apagón al asombro. Y cuando renace la curiosidad púber será la transformación corporal la que coopte atención, miedos, deseos y angustias en paradójal consonancia con el estímulo educativo al desarrollo del pensamiento abstracto y

la formulación científica.

Es sabido que tal devenir tiene mucho de cultural, me refiero a las propuestas para niños y jóvenes legitimadas por los sistemas socioculturales vigentes. Sin descuidar tales elaboraciones, reconociendo los aportes del pensamiento científico en áreas específicas, el ser humano, al menos en estos tiempos, necesita no dejar morir otras disposiciones, especialmente cuando se vivencian profundos cambios de época, de legitimación de saberes y apuestas a redescubrir el mundo en sus alcances y limitaciones para la supervivencia. El arte como dimensión cognitiva, y en especial el régimen estético, propicia y fomenta las actitudes con centro en el azar y la sorpresa. Hace gala de lo imprevisible y despierta lo no rutinario. De ahí que sea posible sugerir la riqueza de la experiencia estética como una forma educativa tanto o más interesante que los modos de enseñanza ya ganados por la previsibilidad, se trate del razonamiento inductivo, la forma clasificatoria, o, muy lamentable, el estímulo a los aprendizajes organizados de modo altamente "predigerido"⁴.

Al mundo adulto

Ya podemos afirmar que "educación por el arte" no es sólo educación artística aunque la engloba, que no se trata sólo de desarrollar una destreza, aunque le es pertinente, que no apuesta sólo al placer o al entretenimiento, aunque los valora.



“Manos a la obra” de Adriana Lucía Saragiotto, Jardín de Infantes Integral N° 1, D.E. 6, Buenos Aires. Décima mención.

La Infancia en el Arte



La fiesta, de Alfredo Gramajo Gutiérrez (1924). El pintor que vivió en Santiago del Estero y en el Chaco, y dio cuenta de la cotidianidad del Norte argentino.

Ahora bien, cada vez que una innovación educativa o un cambio disciplinar ponen en jaque lo existente y revelan su necesidad, la propuesta es: llevémoslo a la escuela. El educador termina siendo el receptor de la responsabilidad de los cambios, o bien, se lo considera instructor a partir -como decíamos- de recetas predigeridas de los manuales en uso. Ambas posturas minan la función y desaniman a los sujetos.

Un aporte a la valoración de la Educación por el Arte puede comenzar por rescatar la capacidad de asombro del propio educador, tanto en el modo como aborda un texto, como en la observación de la respuesta infantil. La experiencia artística colabora firmemente para que la sensibilidad aflore y se conjugue con las reflexiones. Pero cuidado “el amor al arte” no puede confundirse con una suerte de añañamiento efusivo del mundo adulto. Los chicos se reirían de nosotros. Recordemos que, cuando nos referimos a la esfera artística, no hablamos sólo de emotividad, de sentimientos, de “gusto” o disgusto por algo. El régimen estético del arte apuesta, en verdad, en el mundo adulto, a que la división sensibilidad-razón se repiense por convencional e ideológica, que se realice el esfuerzo de integración, un esfuerzo quizás, a contrapelo de la época, pero de enorme peso en el proceso de desalienación pedagógica, y existencial. También educadores y padres necesitarán interrogarse acerca del arte como principio educativo y su complejidad. Y como suele ocurrir en todo aprendizaje, no

podremos pedir a las infancias capacidad de descubrir y recrear si quienes estamos en el mundo adulto aún desconfiamos y participamos a tientas de la experiencia estética♦

Referencias bibliográficas

- Agra, Ma Jesús et al, *La educación artística en la escuela*, Barcelona, Graó, 2007.
- Baxandall, Michael, *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*, Barcelona, GG, 2000.
- Díez, Mari Carmen, *Arte en la escuela infantil*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- Entel, Alicia, *Dialéctica de lo sensible*. Imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin Buenos Aires, Aidos editores, 2008.
- Eisner, Elliot W., *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1972.
- Rancière, Jacques, *La división de lo sensible. Estética y política*, Consorcio Salamanca, 2002.
- Tamarit, José et al, *El sentido común del maestro*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Wojnar, Irena, *Estética y pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

Notas

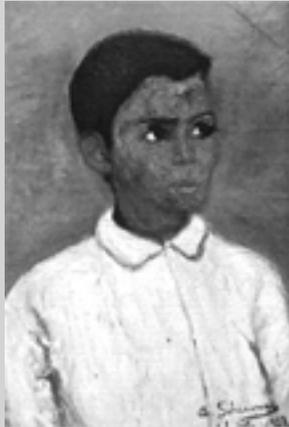
¹ Recordemos que Estética proviene de la palabra griega “aisthesis” cuyo significado más común es sensibilidad.

² Entiéndase “mágico” en el sentido de la etapa evolutiva por la que atraviesa el niño y no en términos peyorativos.



“Dibujo un sol” de Norma C. Deville de Bertone, Hogar en Pergamino, Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



El negrito, de Augusto Schiavoni (1922).

³ Leemos en la propuesta del grupo educativo SOL, quien se reivindica con experiencia en la educación por el arte, una interesante frase de Albert Einstein que ilustra sus propósitos, entre ellos, conjugar arte y naturaleza: “Cada ser humano es parte de un todo que llamamos ‘universo’, una parte limitada en el tiempo y el espacio. Pero nos experimentamos a nosotros mismos, a nuestros pensamientos y sentimientos como algo separado del resto, en una especie de ilusión óptica de nuestra conciencia. Esta ilusión es como una prisión que nos reduce a deseos personales y a sentir afecto por unas pocas personas que nos rodean. Nuestra tarea es liberarnos de esta prisión ampliando nuestro círculo de afecto para que abarque a todas las criaturas vivas y a la naturaleza entera en su belleza.”

⁴ A veces por ingenuidad, otras por necesidad, y en cierta medida por sociedad de consumo, la vida escolar está atravesada muy tempranamente por manuales de ejercicios, cartillas y mensajes de una analítica redundante y tanta previsibilidad que opera allí otro azar: el de nenes y nenas que llenan los vacíos y “aciertan” las respuestas.

*Alicia Entel: Doctora en Filosofía, Universidad de Paris VIII, Investigadora en Comunicación, Imagen y Conocimiento, profesora en la UBA y en UNER, directora de proyectos Fundación Walter Benjamin.

Mapa de la Educación Inicial

por Patricia Miranda*

Entre las leyes y la vida no siempre existen caminos sencillos. Sabemos que no todos los chiquitos hacen uso de su derecho a la educación. Por eso, al mismo tiempo que pensamos en la creatividad, es bueno conocer realidades y alcances del sistema educativo



La Infancia en el Arte



Resignación (detalle), de Lino Enea Spilimbergo. (1924).

La manera en que nuestra sociedad recibe a los más pequeños, a la primera infancia (0 a 6 años) tiene en nuestro país una historia social que merece ser pensada, transmitida, debatida. En este artículo intentaremos un breve estado de situación sobre algunos puntos que hacen al desarrollo de la Educación Inicial en la Argentina. A partir de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, y tal como consta en el capítulo II, el sistema educativo denomina Educación Inicial (EI) al segmento educativo que comprende a todos los niños de cuarenta y cinco días a seis años de edad organizado en dos ciclos: el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

Sin embargo, la Educación Inicial reconoce en nuestro país, una mención estimulante y moderna en el proyecto político pedagógico sarmientino de mitad del siglo XIX. Sarmiento y su colega Juana Manso son partidarios de los jardines de infantes para los niños entre 4 y 5 años, postura que queda inscripta en 1884 en la ley 1420 fundadora de nuestro sistema educativo.

La formación de docentes especializadas en esta cohorte de edad se origina también en el marco de la Escuela Normal de Paraná cuando Sara Eccleston comienza con la formación de maestras jardineras o “kinderguardianas” en 1886.

En este momento fundacional, las primeras salas de Jardín de Infantes que se iban abriendo, lo hacían en el marco de algunas Escuelas Normales que se fundaban en las jurisdicciones, donde concurrían

niños de las clases medias y altas. Las prácticas pedagógicas se regían por las ideas y método que Froebel había desarrollado en el siglo XVII inaugurando así los kindergarten, jardines para niños, en Europa.

Si bien la ley 1420 alentaba la apertura de salas de Jardín de Infantes, la concepción filosófica y pedagógica froebeliana, inscripta sobre fundamentos filosóficos de corte espiritualista, reconocía para la tarea escolar, condiciones específicas dadas por el material didáctico, los “dones de Froebel”, que tardaba meses en llegar de Europa como también, el ambiente físico de las instituciones debían contar con espacios cerrados y abiertos, los jardines donde se desplegaban las rondas y el contacto con la naturaleza.

Las primeras maestras jardineras formadas en los cursos de kindergarten que se dictaban en las Escuelas Normales luchan de diferentes formas por la difusión y extensión de las salas de jardín en el marco de un sistema educativo incipiente, que comprendía una escuela primaria obligatoria y con un normalismo caracterizado por las ideas del positivismo y el higienismo.

Hacemos esta mención, ya que la lucha por la legitimidad de este nivel educativo tuvo, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, marchas y contramarchas. El marco froebeliano era poco comprendido por el positivismo pedagógico, predominantemente imbuido de rasgos científicistas.

“La mirada positivista normalista sobre el Jardín de



“Un jardín” de Emilse Dalila Rivera, Lanús, Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Cargadores, de Alfredo Guttero (1926).

Con una nueva sensibilidad estética, el artista da cuenta de una escena común en el puerto de

Buenos Aires: los cargadores y sus familias.

Infantes apuntaba sus dardos sobre el misticismo froebeliano, pues partía de una concepción según la cual todas las cuestiones metafísicas, al quedar al margen de la ciencia, debían ser minimizadas” (Ponce, op.cit. p.38).

Estas cuestiones marcaron el contrato fundacional de la Educación Inicial entre la producción institucional con impacto del normalismo y una versión institucional propia. Estos rasgos tienen vigencia en la actualidad y se siguen expresando en el debate sobre los alcances de la especificidad de la E. I., así como en la legitimidad de una cultura institucional que respeta diferentes modos de enseñar y abordar la cotidianeidad escolar.

En el marco del primer peronismo, el Jardín de Infantes amplía notablemente la oferta educativa y conquista legitimidad, aspectos que tienen una expresión concreta en la provincia de Buenos Aires con la Ley Simini (1946-49) que declara la obligatoriedad de las salas de Jardín de Infantes para niños de 3, 4 y 5 años.

Esta ley constituyó un gran impulso para la construcción de jardines, para la carrera docente y la difusión de la pedagogía infantil, enriquecida con la visión de Montessori, Decroly, las hermanas Agazzi, cuyas ideas se fueron difundiendo en nuestro país en la primera mitad del siglo XX. Tales ideas amplían, junto con la psicología, la visión sobre la enseñanza y el aprendizaje de los más pequeños.

Wiñar(1997) señala que entre 1911 y 1935 la

matrícula osciló entre 1000 y 1500 niños aproximadamente y que a partir de 1935 se produjo un crecimiento acelerado. Entre los años 1930-35 la tasa de crecimiento acumulativo anual de la matrícula fue de 15,4 por ciento, entre 1940-45 ascendió al 22 por ciento y entre 1945-50, al 30 por ciento. La década del 60 y los primeros años de los 70 estuvieron signados por fructíferas discusiones pedagógicas que dieron lugar a innovaciones en las prácticas de enseñanza a partir de un cambio en el marco teórico fundante. La Educación Inicial reconoció los aportes de Piaget, del psicoanálisis, la psicología cognitiva y las ideas pedagógicas del momento que mostraban preocupación por el reconocimiento de las subjetividades infantiles, y por las formas en que el vínculo pedagógico se construía en las salas de jardín.

Una mención importante en esta década fue el proyecto de ley en torno a la creación de Jardines Maternales Zonales aprobado como ley 20582 en noviembre de 1973 y que nunca fue reglamentado quedando sin efecto.

El debate en ese momento interpela el rol del Estado en relación con la primera infancia, se pregunta sobre las coberturas educativas para los más pequeños cuando las mujeres avanzaban en su incorporación masiva al trabajo fuera del hogar, entre otras cuestiones.

En este sentido, es posible decir que recién en el siglo XX las infancias van conquistando estatutos normativos universales y nacionales a favor de sus



“Bailarines” de Leonardo Martín Panunto, Villa 15, Ciudad Oculta, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Paisaje de San Juan. Figura con burrito, de Lino Enea Spilimbergo (1929).

En la serie de los Paisajes de San Juan, Spilimbergo dilata los límites espaciales y la perspectiva se torna emotiva. El pintor que vivió en la zona del Norte argentino, nos muestra un niño apoyado en un burro observando a dos mujeres (una de ellas tiene un bebé en brazos).

derechos. El campo de estudio e investigación sobre la infancia se amplía con miradas específicas como la pediatría, el psicoanálisis para niños. A su vez, la representación sobre cómo recibir, y educar a los niños es reconocida como un bien en pugna por diferentes sectores sociales y políticos como la Iglesia, las profesionales de la Educación Inicial en el ámbito educativo estatal y privado, y sectores sociales que no encontraban lugar para sus hijos, como acontecía a las mujeres anarquistas y socialistas que desarrollaron diferentes iniciativas fuera del sistema educativo.

En esta muy breve e incompleta reseña es importante mencionar que junto con la Ley Federal de Educación de 1993 llega la obligatoriedad para los niños de 5 años y con la Ley de Educación Nacional de 2006, en su capítulo II sobre Educación Inicial, se reafirma la obligatoriedad del jardín para niños y niñas de 5 años. Al mismo tiempo, se declara la universalización de la inclusión educativa para todos los niños de 4 años asegurando el acceso y permanencia de los sectores desfavorecidos como responsabilidad y garantía por parte del Estado.

Notas sobre el presente

Pensar el presente requiere considerar este desarrollo histórico y reconocer que la educación para la primera infancia está ligada estrechamente al proyecto político y social de una sociedad. En este

sentido, educar es la manera que tiene una sociedad de hacer lugar al cachorro humano, de introducirlo en el orden cultural. Educar y humanizar son, desde este punto de vista, sinónimos.

Por esta razón, todo proyecto educativo dirigido a la primera infancia requiere recuperar su dimensión política. Su mayor desafío es reinscribirla en el contexto de esta contemporaneidad en la que se han producido importantes cambios como consecuencia de las políticas neoliberales que dejaron a más de la mitad de la población infantil y adulta en la pobreza, acentuando de manera inédita las desigualdades en las condiciones de vida.

Además, se han producido de manera asociada profundos cambios en la trama social que incluyen, transformaciones en las configuraciones familiares, en los modos en que los niños se socializan atravesados por permanentes cambios tecnológicos y el impacto de los medios masivos de comunicación, entre otras cuestiones.

Recuperar la dimensión política de la Educación Inicial es habilitar la pregunta sobre la igualdad y el modo en que desde la enseñanza es concretada. Es asumir como adultos la representación de los niños garantizando que todos accedan a la misma oportunidad de recibir algo que les es necesario para su constitución como sujetos.

Recuperar la dimensión política de la Educación Inicial es pensar en términos del conjunto, es trabajar con un horizonte común para todos los niños de los diferentes sectores sociales. Sabemos que las



“La mano de Brisa” de Diego Sberna, Valle Calchaquí, Salta.

La Infancia en el Arte



El chico de la gorra, de Augusto Schiavoni (1934).

infancias son una producción social que depende de la apuesta que la generación adulta realice para darles lugar.

Recuperar la dimensión política de la Educación Inicial es no resignarse a que la experiencia infantil se reduzca a los esfuerzos por la conservación del cuerpo biológico. Es lograr que tal experiencia educativa abra el camino hacia la producción de pensamiento.

Una manera de responder a la pregunta de cómo es la vida de nuestros niños pequeños es desplegar el mapa educativo que constituye en cierto sentido el eje de la socialización.

Primera infancia y sistema educativo.

El acceso

Los datos cuantitativos y cualitativos de la Educación Inicial en el presente dejan traslucir un panorama complejo, heterogéneo y desigual. Si bien los datos del promedio país, revelan que en los últimos años se produjo un incremento matricular sostenido en cuanto a extensión y ampliación de la matrícula en diferentes edades es aún muy insuficiente.

Un avance importante en cuanto al acceso se produjo a partir de la obligatoriedad de la asistencia a la sala de 5 años, en 1993. Según el Censo Nacional de Población 2001, a esa fecha se había llegado a una tasa de escolarización del 91 por ciento en todo el país.

Esta cifra disminuía notablemente para las salas de 3 y 4 años, las estimaciones indican que en 2005 la cobertura alcanzaba al 30 por ciento y 60 por ciento respectivamente de los niños de esas edades.

Según datos relevados por la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación), en las últimas décadas el Jardín de Infantes (segundo ciclo de la Educación Inicial) alcanzó cerca de un 20 por ciento de aumento matricular, mientras que la sala de 4 años incrementó su matrícula en un 42 por ciento y la sala de 3 años creció en un 47 por ciento. Cabe acotar que los puntos de partida, hacia mediados de la década del 90, eran muy dispares para cada edad, la sala de 5 años presentaba en esa época una expansión cercana al 62 por ciento. Este guarismo era ampliamente superior a las tasas estimadas para las edades de 3 y 4 años; que llegaban cerca del 5 y del 15 por ciento respectivamente. Sin embargo, pese a la notable tendencia de crecimiento matricular en las edades menores a 5 años, aún se mantiene una notoria brecha entre las mismas.

A partir de los datos arrojados por el censo de 2001 también se pudo recabar información sobre la población infantil que no accedió al Jardín de Infantes en la cohorte etaria correspondiente. Las tasas de escolarización calculadas sobre bases censales logran poner en evidencia el número de niños que no ingresa al sistema educativo formal (tanto del sector estatal como del sector privado).



“Dos hermanos... un destino” de Antonio Zaera, Ollas de San Pedro, Paraná.

La Infancia en el Arte



La espera, de Lino Enea Spilimbergo (1934).

Según las proyecciones poblacionales sobre bases censales y los cálculos estimados por la DINIECE (datos elaborados a partir de un relevamiento propio realizado sobre la población escolarizada en 1^{er} año de primaria que no asistió al Jardín de Infantes), aún quedan sin acceder a la sala de 5 años, casi el 9 por ciento de los niños de dicha edad. En el caso de la sala de 4 años, se estima que no asiste cerca del 40% del total de niños de la edad. Si observamos la sala de 3 años, encontramos que casi el 70 por ciento no ingresa a la misma. Estos datos, muy generales, ocultan a su vez las diferencias existentes entre las distintas jurisdicciones y las que se producen también en el interior de las mismas, por ejemplo en la cobertura que se alcanza en los diferentes ámbitos: urbano y rural. Sin embargo, es importante considerar el número de niños que no asisten al Jardín de Infantes pero que transitan por otros circuitos de atención y de cuidados y que no están cuantificados en estas estadísticas. Una de las razones es la creación de alternativas en donde se percibe la ausencia de oferta estatal.

En los últimos años, muy especialmente, surgieron instituciones que reciben a los más pequeños con propuestas organizacionales diversas, muchas de ellas, suelen adoptar formatos que intentan capturar algunos rasgos de la educación inicial formal. La gran mayoría atiende a la población infantil que presenta mayores indicadores de pobreza.

El estudio realizado por la DINIECE, al poner en

relación las variables “nivel de ingreso de los hogares” y “asistencia al Jardín de Infantes”, advierte que tal relación es altamente significativa para las edades de 3 y 4 años, respecto de los sectores con menores ingresos mientras que para la edad de 5 años la misma relación es más débil. Las familias de menores ingresos, envían a sus hijos de 3 y 4 años al Jardín de Infantes en menor proporción que las familias de altos ingresos. Los porcentajes son los siguientes:

Sala de 3 años: asiste sólo el 24,7 por ciento de los niños de familias de menores ingresos y el 47,2 por ciento de niños pertenecientes a familias de ingresos altos.

Sala de 4 años: asiste el 56,4 por ciento de los niños de familias de menores ingresos y el 76,6 por ciento de niños pertenecientes a familias de ingresos altos.

Sala de 5 años: asiste el 88,2 por ciento de los niños de familias de menores ingresos y el 96,9 por ciento de niños pertenecientes a familias de ingresos altos.

La investigación de la DINIECE concluye observando que la asistencia al Jardín de Infantes en los sectores sociales económicamente favorecidos registra mayores niveles de asistencia en todas las edades. Por el contrario, los niños de familias de menores ingresos tienden a presentar mayores índices de asistencia en la sala de 5 años y menores para las salas no obligatorias.

En síntesis, las diferencias en el acceso según el



“¿Quién soy?” de Silvia Cristina Collar, José C. Paz, Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



*Asombro, de Lino Enea Spilimbergo (1935).
El artista y el niño: “pensar en lo que nadie piensa, asombrarse de aquello en lo que nadie repara” (Papini).*

nivel socioeconómico de los niños, en particular en las salas no obligatorias, demuestran que los niños de familias más pobres tienen la mitad de oportunidades de asistir a la sala de 3 años que los de mayores ingresos.

Estas cifras nacionales están, a su vez, atravesadas, por las diferencias entre las jurisdicciones que son notables. Pocas son las provincias que llegan al 100 por ciento de la cobertura para niños y niñas de 5 años. En el otro extremo tenemos indicadores de cobertura del 74 por ciento en jurisdicciones concentradas en las regiones del NEA y NOA.

Los niños que transitan su infancia en contexto de pobreza tanto en zonas urbanas como rurales no pueden ejercer su derecho a la educación.

La perspectiva cuantitativa que objetiva la cuestión del acceso se complementa con las fuertes heterogeneidades en la oferta educativa a lo largo del país. El Jardín Maternal, por ejemplo, tiene un escaso desarrollo.

Es importante destacar que las demandas de las familias por encontrar lugar para sus niños en las instituciones dependientes de los Ministerios de Educación jurisdiccionales, en el ámbito de la educación pública, son ampliamente conocidas. En este sentido no cabe sólo esperar demandas sino que es responsabilidad pública habilitar y garantizar la existencia de instituciones.

El gobierno

La manera en que cada jurisdicción organiza el gobierno del sistema educativo está también atravesada por profundas diferencias en la constitución de su propia estructura.

Más de la mitad de las jurisdicciones cuenta con Direcciones de Educación Inicial específicas que son las encargadas de producir políticas educativas planificadas y sostenidas hacia la primera infancia. También es desigual entre las jurisdicciones la cantidad de supervisores y directores que conforman la estructura del sistema educativo.

Cuando no hay gobierno propio en Educación Inicial algunas provincias funcionan dependiendo de las Direcciones de Primaria con fuertes consecuencias en las prácticas pedagógicas.

Se observa que las jurisdicciones cuando tienen gobierno específico logran mayor desarrollo y mejores indicadores tanto en la cobertura como en el desarrollo de sus políticas institucionales y curriculares.

Lo público y lo privado

La Educación Inicial desde su origen hasta nuestros días está marcada histórica y políticamente por una fuerte impronta estatal. El Estado es el principal actor a la hora de ofrecer espacios institucionales para recibir a los niños.



“El árbol que aloja proyectos de juego“ de Marcela Vicente, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



La despedida, de Benito Quinquela Martín (1936). El mural contiene una escena típica para la época de la ribera del Riachuelo. Barcos y labores portuarias de la Vuelta de Rocha.

Según datos de la DINIECE en 2005 se registró que dos tercios de la matrícula total de Jardín de Infantes asistía a instituciones del sector estatal. Desagregando este dato por edades: vislumbramos que tres cuartas partes de la matrícula total de la sala de 5 años concurre a jardines de infantes estatales.

Para el caso de la sala de 4 años también se observa una fuerte preponderancia de la cobertura estatal, dos de cada tres niños asisten a establecimientos del Estado.

En lo que respecta a la sala de 3 años, el sector estatal tiene matriculado al 58,4 por ciento de los niños.

Como se evidencia en estos datos, si bien el sector privado ha tenido en la última década un notable incremento matricular, no logra equiparar la fuerte presencia del Estado. Hay ámbitos del contexto rural en donde no se registra la existencia de instituciones del sector privado.

En el NEA y NOA un 80 por ciento de las instituciones de Educación Inicial pertenecen al sector estatal. En otras jurisdicciones, especialmente en los contextos urbanos en las grandes capitales, el ámbito privado tiene un especial desarrollo, como el caso de la Ciudad de Buenos Aires donde más del 40 por ciento de los niños asisten a instituciones privadas.

La política curricular

La historia de la Educación Inicial en relación con las prácticas pedagógicas se nutre de diferentes tradiciones que se expresan en la presencia cotidiana de diferentes enfoques pedagógicos, orígenes, tradiciones y representaciones.

Actualmente cada jurisdicción cuenta con diseños curriculares. Algunas jurisdicciones tienen lineamientos curriculares sólo para la sala de 5 años, otras cuentan con lineamientos para los ciclos Maternal e Infantes. La mayoría de las jurisdicciones tienen lineamientos curriculares que responden a los CBC (Contenidos Básicos Comunes) para el nivel Inicial planteados en las políticas educativas de los años 90. La Educación Inicial comparte con el resto de los niveles del sistema educativo la tarea de renovar la agenda del debate institucional y curricular.

Uno de los problemas que mayor preocupación suele causar a los profesionales de la Educación Inicial es el llamado “la primarización del jardín” que se expresa de diferentes maneras según las jurisdicciones. En algunas de ellas, donde no se cuenta con Dirección de Educación Inicial, y el trabajo de las maestras depende de una Dirección de Primaria, es común considerar que el trabajo en la sala de 5 años es muy parecido a un primer grado. “Dos horas de matemática y dos horas de lengua” nos decían las colegas de varias jurisdicciones del país.

En este sentido, recuperar el debate curricular, en un momento de crisis profunda del saber pedagógi-



“Sin título” de Alberto Eduardo Regojo, Padua, Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Retrato en azul, de Ramón Gómez Cornet (1937). Nacido en Santiago del Estero en 1898 se caracterizó por sus retratos. Sus pinturas representan reiteradamente a sus jóvenes hijas.

co, es para la Educación Inicial discutir cómo elaborar propuestas de enseñanza donde la experiencia infantil pueda desplegarse.

La Ley de Educación vigente recupera en su capítulo II al juego como contenido de alto valor cultural (en sus diferentes formatos) y al arte y sus lenguajes, música, literatura, el cuerpo y el movimiento, las artes visuales como expresiones de la cultura que deben ser transmitidos conformando así un nudo curricular central.

Algunas elaboraciones teóricas estimulan el conocimiento del ambiente social y natural, así como el desarrollo didáctico para el despliegue del pensamiento matemático. Por otra parte, experiencias sobre cine hecho por los niños, experiencia de formación de comunidad de lectores y de niños como participantes activos de la cultura escrita son algunos de los sentidos que atraviesan el saber y la experiencia de los profesionales de la Educación Inicial y que se expresan de manera muy diversa en los diseños curriculares vigentes hoy en las jurisdicciones.

La Educación Inicial tiene en su historia pedagógica tradiciones que se expresan -por ejemplo- en la organización del espacio, en las dinámicas grupales, en los tiempos, de modo bien distinto a la escuela primaria. El juego en sectores, por ejemplo, rompe con las fuertes tradiciones normalistas y genera la oportunidad de que los niños puedan elegir qué hacer en un menú rico de posibilidades en formatos de juego y otro tipo de actividades como la lec-

tura, la pintura. No se podría decir que todos los niños están haciendo lo mismo en el mismo momento.

Una reflexión particular corresponde a la tensión existente en las jurisdicciones que brindan servicio educativo en Jardín Maternal entre la organización y la cultura institucional más ligadas a las tradiciones normalistas (horarios, lugar de las familias, la ilusión de la regulación de los grupos familiares) y la posibilidad de pensar a la institución más bien ligada a su función política y pedagógica en una trama social particular junto a las familias que les confían el cuidado de sus niños.

Primera infancia sin sistema educativo

En las diferentes jurisdicciones existen otros circuitos de atención a la primera infancia fuera de las instituciones que pertenecen al sistema educativo. Hay organizaciones con mayor o menor grado de institucionalización que dependen de otros ministerios como Desarrollo Social y Salud, hay jardines maternos y de infantes de tipo comunitario, otros pertenecientes a sindicatos y obras sociales.

En este punto se expresa uno de los temas más polémicos dentro del campo de la Educación Inicial. La disputa es por quién y cómo se educa. La Ley de Educación vigente en el capítulo II en su artículo 23 declara que están comprendidas en la presente ley todas las instituciones que brinden



“Esto también es arte” de Adriana Osorio, Escuela Infantil N° 5, D.E. 19, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Figuras (serie), de Lino Enea Spilimbergo (1937). Otra de las pinturas de la serie Figuras; la tela representa a una mujer con su hijo. Véase la dirección de la mirada de ambos. La obra se encuentra en el Museo Nacional de Bellas Artes.

Educación Inicial, las de gestión estatal, las de gestión privada y las pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro. Y en su artículo 22 declama que se crearán en los ámbitos nacional y provincial instancias para la articulación entre los organismos gubernamentales, con el fin de garantizar un servicio educativo y de cuidado para los niños y las niñas.

Sandra Carli, en varios de sus trabajos sobre la infancia en nuestro país, ha mostrado de qué manera la institucionalización de los niños y jóvenes se desarrolló históricamente en circuitos diferentes que respondieron -y todavía responden- a diferencias sociales de origen y a diferentes proyectos políticos, pedagógicos, sociales según el contexto histórico. La Educación Inicial tiene en la actualidad muestras explícitas y propias en este sentido. Desde los comienzos de la Educación Inicial en nuestro país, se fueron creando por fuera del sistema educativo organizaciones e instituciones por diferentes razones y motivos.

Si bien sabemos hoy que enseñar es tarea específica de las instituciones escolares, sabemos también que la escuela ha perdido ese monopolio y reconocemos que se puede enseñar fuera del aparato escolar. El punto del debate es reconocer si los diferentes circuitos destinados a los más pequeños garantizan ese horizonte común o son expresiones organizacionales que van conformando un circuito diferenciado para los más pobres ante la ausencia de ofertas estatales variadas y potentes.

En nuestro país hay escasa tradición en la articulación de trabajo entre el sector educativo y otros ministerios como el de Cultura y, en el caso que nos ocupa con el ministerio de Desarrollo Social y Salud, problema grave ya que no permite la convergencia en la construcción de políticas para la primera infancia de manera coherente e integral. El imaginario común que consideraba posible y deseable la integración social y la igualdad es uno de los sentidos que dejó marcas en el ideario educativo. Retomar hoy ese sentido implica la construcción y desarrollo de políticas de intercambio efectivo entre diferentes actores que tienen diversas realidades socioculturales y especialmente nos desafía en la imaginación donde lo común para todos los niños no esté asociado a la concreción de un solo tipo de estrategias institucionales. En el caso de la primera infancia no alcanzan.

A modo de cierre

Poner el foco en la educación para la primera infancia en un momento en que la producción del lazo social es frágil y el impacto que tienen los vínculos intergeneracionales que hacen al proceso de filiación cambia, es agenda de debate en la esfera pública.

Avanzar en el cumplimiento de la Ley de Educación vigente es garantizar la universalización de la oferta educativa para todos los niños de 4 y 5 años, así como la ampliación de la cobertura para



“Siguiendo a mamá” de Agustín Barberis, Parque Nacional Iguazú, sector de puestos de artesanías, Misiones. Novena mención.

La Infancia en el Arte



Retrato de niña, de Lía Correa Morales de Yuritia (1931).
El vestido y el aro dan cuenta de un ambiente y estilo refinados.

los niños de 3 años y en el ciclo Maternal es responsabilidad del Estado nacional y provincial.

Articular las políticas públicas nacionales y provinciales existentes dirigidas a la primera infancia es responsabilidad del conjunto de los actores gubernamentales y no gubernamentales.

Promover la búsqueda de consensos en relación con la agenda institucional y curricular para la Educación Inicial buscando enriquecer los marcos de interrogación y ampliando las estrategias de intervención pedagógicas, es tarea del campo educativo, especialmente de los profesionales de la Educación Superior.

La Educación Inicial no puede ser ni temprana ni tardía, tendrá que ser a tiempo. En el tiempo de la infancia, allí se constituye la niñez, allí se producen pensamiento, inteligencia, identidad e imaginación, allí hay un derecho y una oportunidad para la inclusión real en la cultura ♦

Referencias bibliográficas

-Brailosvsky; Miranda; Ponce: “Una aproximación al discurso pedagógico del Nivel Inicial desde el mercado editorial para docentes (1940-1968)”. Ponencia presentada para las “XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina, Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos.” Universidad Nacional de La Plata 9, 10, y 11 de agosto de 2006.

-DINIECE (2007) Temas de Educación. *El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización*. Boletín, Año

2, n° 2, mayo-julio de 2007.

-Carli, S., “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva.”. En Puiggrós, A. (direcc.) AA.VV. *Escuela, Democracia y Orden*, tomo III, Buenos Aires, Galerna, 1997.

-“La infancia como construcción social”, en “De la familia a la escuela”, Carli S. (compl.), Santillana, 1999.

-Miranda; Ponce; Quiroz; Santaren; Tisera: “Qué hay que saber hoy sobre el Nivel Inicial”, en Rev. *El monitor de la Educación Común*. Año 5, n° 9; septiembre-octubre de 2006. Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

-Ponce, R. : “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A. (comp.):

Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2006.

-Terigi, E; Perazza R. “Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires”. *Journal of Education for International Development*. Diciembre de 2006.

-Wiñar, D.: *La Argentina fragmentada: El caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1997.

*Patricia Miranda: Licenciada en Ciencias de la Educación, docente de la licenciatura en Nivel Inicial en la Universidad Nacional de Luján y coordinadora del proyecto “Los chicos chicos”, del programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Poner el cuerpo

por Julia Pomiés*

...“Para comprender lo que es el arte hay que realizar una actividad o práctica artística, no sólo tener una teoría del arte, sino saber convertir la propia vida en una obra de arte...” Las palabras de Patricia Stokoe¹ constituyen un buen proemio a las siguientes reflexiones



La Infancia en el Arte



Primeros pasos, de Antonio Berni (1937).

Más allá del lugar común, de la metáfora de la valentía o el compromiso, “poner el cuerpo” tiene un sentido más literal y a la vez, más amplio, para los trabajadores corporales², coordinadores de grupos de creatividad, docentes de expresión corporal, artistas del movimiento, investigadores que abordan la temática de lo corporal desde las más diversas especialidades.

Todos, o casi todos ellos, hablan de un cuerpo que expande su significado más allá de lo biológico, que no es sólo ese organismo que nace en cada parto, sino una lenta y compleja construcción de cada uno, en la que intervienen, junto con la alimentación, las primeras percepciones, los primeros afectos, la familia, la escuela, la situación social, los valores de la cultura en la que está inmerso³.

Ese cuerpo construido en una trama bio-psico-social es el cuerpo que *somos*, o que *vamos siendo* a través de nuestra vida. Es el asiento de nuestra subjetividad.

Por eso, intervenir en los cuerpos infantiles es meter las manos en arcilla fresca⁴: requiere prudencia, conocimiento, respeto.

La intervención puede dejar huellas profundas; si es acertada y cae en terreno fértil, puede ayudar a cambiar la vida en un sentido positivo. Refiriéndose a los resultados alcanzados por la tarea del sistema de orquestas infantiles de Venezuela el periodista Jesús Ruiz Mantilla, afirma: “A veces esa, en apariencia, insuperable distancia que existe entre la miseria y la salvación es cuestión de 50 centíme-

tros. Los que mide un violín.”⁵

¿Por qué dar un ejemplo musical si estamos hablando del cuerpo? Porque desde la perspectiva que venimos hilvanando todo arte es corporal.

El cuerpo en el arte

“Lo posible en el arte pasa por el cuerpo”

Sara Paín⁶

No sólo en la danza, las artes del movimiento, el teatro, el canto, la música... también en la escultura, la pintura, el cine, las artes visuales en general... el cuerpo es el que hace, el que genera y resuena emotivamente, el que queda plasmado en la obra artística.

Sara Paín y Gladys Jarreau en su libro *Una psicoterapia por el arte⁷* reflexionan sobre el lugar del cuerpo en las actividades artísticas, y específicamente en las artes plásticas.

Señalan el compromiso corporal en tres planos: el cuerpo es “*acto, vivencia y presencia*”, porque es, simultáneamente, la localización de las coordinaciones senso-motrices, de las emociones y de la imagen de sí mismo.

En el plano de las coordinaciones senso-motrices: el cuerpo es el instrumento de acción de toda obra creativa.

En el plano de los afectos: el cuerpo es el lugar de resonancia de la emotividad que acompaña a la acción en toda actividad artística.

“Tangueros ¿será por un sueño...?”
de José María Peralta Pino,
Complejo Polideportivo
CILSA, Santa Fe.
Tercera mención.



La Infancia en el Arte



Madre en el campo, de Juan Carlos Castagnino (1938). Pintores como Castagnino dieron cuenta, a través de un realismo crítico, de personajes y situaciones de la realidad argentina.

En el plano de la subjetividad: “el cuerpo es el asiento del yo corporal, que es la primera imagen de identificación del sujeto consigo mismo”. De esta manera, toda producción refleja un yo-propietario de un cuerpo, instrumento eficaz para la creación; y un yo-autor de la obra como efecto de esa actividad creativa. Por eso señalan también que: “Más que representar algo, la obra creativa representa a su autor” y además, agregan, “representa a su época, y a su cultura”.

El arte en el cuerpo

“Que nazcan en cada uno sus metáforas corporales. Poetas del movimiento. Hermanos de los poetas literarios, con un lenguaje corporal que continúa donde terminan las palabras.”

Patricia Stokoe

En el caso de las artes del movimiento, el cuerpo es, dice Patricia Stokoe: *fuerza, instrumento e instrumentista*. Stokoe, creadora de la Expresión Corporal (una particular concepción de la danza) afirma: “En Expresión Corporal el cuerpo se concibe como ‘persona integrada’ en una unidad inseparable sensitiva, psicológica, social, motriz. Este ser humano-cuerpo, insertado en su medio y producto del mismo es a la vez la fuente que genera la imagen motivadora y creadora de su danza, y el impulso para la acción. Es también el instrumento a través del cual se plasma esa imagen, que toma cuerpo

en su cuerpo; y es además el instrumentista, pues él mismo se baila, no hay otro que ‘tire de los hilos’. Se puede decir que este quehacer impulsa a ser luthier del propio instrumento expresivo, es decir, de sí mismo. Cada uno baila su danza, con su cuerpo, para dialogar con otros a través de este lenguaje corporal que es patrimonio de todos.”

En su libro *“Expresión Corporal, arte, salud y educación”* la misma Patricia sintetiza los primeros pasos de esta disciplina corporal: “En 1950 en Buenos Aires, el campo de la danza englobaba numerosos estudios de Danza Clásica, Danzas Folclóricas y Danzas Españolas y unas pocas, muy pocas, personas dictaban clases de Danza Moderna (...) Fue en ese momento cuando llegué a Buenos Aires después de vivir doce años en Inglaterra y muy motivada por el movimiento de la Escuela de Rudolf Von Laban, que llamaba a su danza ‘danza libre’ (*free dance*). (...) Al comenzar a trabajar aquí tomé conciencia de lo poco común que era recibir niños varones en las clases y, en colaboración con el maestro Guillermo Grätzer -uno de los fundadores del Collegium Musicum- cambié el nombre de Danza Libre por el de ‘Expresión Corporal’. Bajo este rótulo introduje mi trabajo en el Collegium Musicum (donde trabajé durante veinte años) y ‘ganamos’ algunos alumnos varones, como Eliseo Rey⁸. (...) Al principio las clases no diferían demasiado de las propuestas de Laban: se trabajaba el ‘cuento animado’, los temas de Espacio; Calidades de Movimiento; Corporización de elementos de la



“Chiconáutico” de
Aldo Luján Zanetti,
Jesús María, Córdoba.
Tercer premio.

La Infancia en el Arte



Niño prodigio, de Raúl Soldi (1940).

En las obras del artista suele aparecer una visión idealizada de la infancia.

música; se utilizaban objetos auxiliares, música e instrumentos de percusión.

Gracias a un proceso de permanente investigación, crecimiento e incorporación de nuevos elementos se ha hecho un desarrollo muy rico tanto en la técnica (sensopercepción⁹) como en la poética de esta propuesta. (...) La Expresión Corporal, concebida como danza, se define como la manera de danzar que lleva el sello de cada individuo. (...) Por medio de este quehacer queremos ayudar a que el cuerpo piense, se emocione y transforme esta actividad psíquica-afectiva en movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargados de sentido propio. (...) Este proceso creativo y comunicativo es arte y es también salud y educación.”

En estos dos últimos sentidos se desarrollaron dos fuertes ramas de esta disciplina: una orientada más hacia lo pedagógico y otra hacia lo terapéutico. Pero el tronco central sigue siendo artístico, y como tal se incorporó a la entonces Escuela Nacional de Danzas, hoy convertida en Departamento de Artes del Movimiento del IUNA (Instituto Universitario Nacional del Arte)¹⁰.

El cuerpo, el arte y lo social

El “ser artista” no es un don o capacidad innata que sólo algunos individuos tienen. Dado que todo ser humano es apto para desarrollar cualquiera de las actividades que involucran su potencialidad creadora, lo que “llegue a ser” dependerá en cada caso de

la historia de vida particular (las circunstancias socioeconómicas, ideológicas, culturales, afectivas en que se formó y el modo peculiar como fue respondiendo subjetivamente a ellas). Con esto queremos decir que el “ser artista” es una adquisición, algo que el sujeto va constituyendo con su “hacer” concreto.

Patricia Stokoe-Alicia Sirkin

Desde estas concepciones integradoras del ser humano se ha considerado que: “enfatar el desarrollo de la individualidad creadora no se contrapone a la necesidad de atender los intereses colectivos y el bien común”. Así lo afirman Patricia Stokoe y Alicia Sirkin en su libro *El proceso de la creación en el arte*, y agregan: “Por el contrario, es multiplicando la formación de sujetos subjetivamente autónomos, entrenados en la reflexión crítica y el despertar de su sensibilidad, con libertad para ver, oír, sentir... para imaginar, inventar, producir... como la sociedad podrá resolver con la necesaria originalidad los problemas que el camino de transformación vaya planteando en cada etapa”¹¹.

Con la misma convicción muchos artistas y pedagogos han buscado las formas de expandir la actividad artística abarcando a todos los sectores sociales. No con la idea de “enseñar a crear”, porque crear es una capacidad constitutiva de todos. Tampoco para enseñar “cómo” o “qué” crear, porque se trata de respetar los modos singulares de cada creador. Lo

“Juguemos en la murga” de David
Alejandro Muñoz, Comodoro
Rivadavia, Chubut.
Cuarta mención.



La Infancia en el Arte



Soledad, de Raquel Forner (1943).

La niña no escapa a la caracterización que predomina en la pintura de Forner: seres dolientes, angustiados.

que sí es posible, es estimular los procesos que conducen a la creación (desarmar bloqueos, entrenar la sensibilidad, la imaginación, el juego; enseñar diversos lenguajes expresivos).

Para realizar ese intento y alcanzar a los sectores más desfavorecidos se hace necesario, en principio, romper el prejuicio que liga el arte con las elites sociales. También elaborar estrategias que superen las políticas de asistencialismo reconociendo el papel protagónico de los destinatarios de cada proyecto, sus saberes (no sólo sus ignorancias), sus riquezas (no sólo sus carencias); la posibilidad de lograr juntos un mutuo enriquecimiento. Teresa de Kakisu, educadora popular santafesina, lo subrayaba así: “A estos chicos y chicas se los designa generalmente por lo que no son o por lo que no tienen: no aprenden, no pasan de grado, no saben, no, no, no... Alguien que sólo es visualizado por lo que no es, difícilmente pueda tener pertenencia. Esto se agrava por la identificación que se hace en nuestra sociedad del “ser” con el “tener”. Si son vistos como personas que no tienen, parece que no son. Nosotros, nosotras procuramos acercarnos desde otro lugar. Procuramos acercarnos a descubrir los saberes que sí tienen y de los que solemos carecer: saben subsistir en condiciones de extrema pobreza, son maestros, maestras del trueque porque viven de eso, y creo que lo más significativo es que saben vivir a pesar del rechazo social que padecen. Nos acercamos sabiendo que tienen sus saberes y nosotros, nosotras, los nuestros. Y apostamos a poder

encontrar otros modos de designarlos, con un lenguaje que diga algo positivo. Porque tener un lugar simbólico en el mundo imaginario de la sociedad en que viven es, quizás, un modo de empezar a tener pertenencia”¹².

Algunas experiencias

“En su función social inmediata, el arte no sólo es producción de territorios de subjetividad alternativa, sino también preservación de la dimensión territorial aurática del hombre, así como una herramienta de lucha contra la homogeneización cultural de la globalización; contra la insignificancia y el olvido; contra la hegemonía del neoliberalismo y el pensamiento único; contra la pauperización y la fragilización de la calidad de vida; contra la mercantilización como valor fundante de la sociabilidad; contra el solipsismo, la soledad y la fragmentación del tejido social.”
Jorge Dubatti¹³

Existen diversas experiencias de trabajo comunitario basadas en la actividad artística. O bien, de actividades artísticas cuyos alcances se extienden a la inclusión social de sectores marginados. En el área de la Expresión Corporal, Ailén Vázquez, discípula de Patricia Stokoe, desarrolló un ciclo de actividades en escuelas rurales de montaña en el interior de la provincia del Neuquén. “Por ejemplo -cuenta Ailén- en la escuela del paraje Los

“Aprendiz con aptitud. La música abre caminos” de Enrique Lionel Herrera, San Miguel, Prov. de Buenos Aires.



La Infancia en el Arte



*La niña vestida de rosa, de Raúl Soldi (1943).
La expresión sensible de la niña,
la imagen intimista y la gracia
dominan la imagen.*

Molles, me instalaba una semana, o diez o quince días y, a través de la expresión corporal, abordábamos con los chicos distintas áreas. Partiendo de la filosofía de la educación por el arte, los encuentros terminaban en producciones plásticas, musicales, teatrales e incluso títeres”. También en Neuquén, en Cutral-Có se realizó una experiencia denominada “Músicos en Banda”, a cargo de Pepa Vivanco. Estas experiencias, y otras similares, se relatan en el libro *En música in dependencia. Educación y crisis social* (ver referencias bibliográficas) de Pepa Vivanco y Violeta Hemsy de Gainza.

Otros cuarenta y tres proyectos de cultura para el desarrollo social han sido presentados en el libro *Cuando el arte da respuestas*, coordinado por Jorge Dubatti y Claudio Pansera, en el que participó un grupo de investigadores del Centro de Investigación en Historia y Teoría Teatral (CIHTT). Allí se reflejan, entre las más diversas actividades, varias experiencias de carácter artístico (danza, música, teatro, títeres...). Se destacan: Crear vale la pena, DesDelBorDe, Payamédicos, Mamaluna...

En estas experiencias, tal como lo señala Gabriel Fernández Chapo: “Actores, bailarines, sociólogos, trabajadores sociales, psiquiatras, médicos, docentes... son algunos de los profesionales que se reúnen en diversas propuestas sociales que no podrían desarrollarse sin el apoyo, aporte y trabajo de centenares de vecinos, pacientes, compañeros, talleres, amigos y todo tipo de representantes de la

comunidad que sostienen y constituyen la base donde se fortalecen estas propuestas.”

Si bien la mayoría de los proyectos apuntan a convocar participantes de diversas edades, y sólo algunos están dirigidos específicamente a niñas y niños en edad pre-escolar, en todos los casos se destaca la infancia como etapa fundamental del ser humano que requiere un cuidado y un incentivo especial, y más aún cuando los más pequeños están inmersos en un ámbito social que los explota, excluye y avasalla sus derechos.

La Orquesta-Escuela de Chascomús

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuentas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.”

Eduardo Galeano

La Orquesta-Escuela de Chascomús¹⁴ es uno de esos lugares excepcionales donde el arte transforma carencias, exclusiones, indiferencias... en creatividad, entusiasmo, sentido de pertenencia, compromiso... Un lugar donde la posibilidad de convertirse en artista y vivir como tal alcanza a los niños y jóvenes de todos los sectores de una comunidad.



“¿Me enseña Maestro?” de Hugo Hazaki, La Boca, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Joven bailarina, de Raúl Soldi (1944).

Otra de las figuras típicas de Soldi. En este caso una niña con tutú posa rodeada de un fondo pleno resaltando su figura fina y delicada.

Incluso (o sobre todo) a los niños y jóvenes de los sectores más castigados por la pobreza y la exclusión.

-A mí lo que me gusta de la orquesta es que me ayudó a ser “alguien” en mi ciudad, dice Juancito, once años.

María Valeria Atela, creadora y directora de la orquesta, tenía otros planes para su vida: la musicología, la investigación. Estudió música desde chica pero nunca había pensado en dirigir una orquesta. En 1998 con veintiún años cursaba la licenciatura como Musicóloga, y materias del Profesorado Superior en Etnomusicología en el Conservatorio Municipal Manuel de Falla. Fue entonces cuando conoció al Lic. Eduardo Pugliese, Coordinador del Programa Nacional de Orquestas Infanto Juveniles dependiente de la Dirección Nacional de Música y Danza de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación. El le propuso iniciar la experiencia en Chascomús, y ella aceptó hacerse cargo del desafío.

La Orquesta-Escuela -explica Valeria Atela- se fundamenta en tres ejes de trabajo:

-Eje Educativo: promueve la continuación de los estudios formales de los alumnos, y los acompaña institucionalmente en su escolaridad, condición obligatoria para ser parte del proyecto.

-Eje Social: consideramos que este tipo de trabajo debe estar destinado a brindar oportunidades en este campo de formación artístico-musical, promoviendo una alternativa valiosa a las actuales pro-

blemáticas sociales que los niños y adolescentes viven. El trabajo en este eje se completa con la inserción laboral de aquellos jóvenes que a través del deseo personal, el esfuerzo sostenido y el estudio, alcancen el nivel profesional adecuado.

-Eje Cultural: el conocimiento y experiencia vivencial de la cultura musical local, nacional, latinoamericana y universal es ya un agregado cultural importantísimo en la vida de los participantes del programa. A su vez, el proyecto tiende a incrementar la oferta comunitaria en materia educativa y cultural en general, desarrollando específicamente la formación musical-orquestal principalmente en ciudades y regiones donde esta actividad sea inexistente. El impacto comunitario se ve demostrado por el acercamiento a la producción musical académica de familias de menores recursos socio-culturales, en la generación de hábitos culturales como la “ida a un concierto” y la formación de público como audiencias sinfónicas, que a su vez muestran su amplio reconocimiento y apoyo que brinda sustentabilidad al trabajo.

-Este proyecto me cambió la vida, -cuenta Valeria- empezamos con veinte o treinta chicos. De algunos fui la madre, otros fueron como hermanos menores, sobrinos... se me convirtieron en familia, una gran familia. Crecimos juntos.

Muchos de aquellos primeros alumnos hoy son becarios docentes, multiplicadores de su propia experiencia y formación, y algunos ya dirigen las formaciones orquestales de los más chiquitos, tanto

“Exploración del cuerpo en el espacio” de Marcela Vicente, Buenos Aires.



La Infancia en el Arte



El moncholo, de Juan Grela (1944). El artista perteneció al Grupo Litoral. En la escena pictórica, el niño trata de tomar al moncholo -pez típico de la zona del río Paraná- en manos de la mujer.

en los niveles iniciales de la orquesta de Chascomús como en diferentes Orquestas-Escuela del Programa Provincial creado recientemente. Hoy son casi 350 alumnos y alumnas (en una ciudad de 30.000 habitantes); que tienen entre tres (sí, 3) y veintitrés años, distribuidos en seis niveles de las Escuelas de Cuerdas, de Vientos y de Percusión, y que provienen de escuelas provinciales y municipales, y hogares de niños de Chascomús. También a ellos (sobre todo a ellos) les cambió la vida. Ingresaron a un mundo donde la belleza es pan cotidiano, un espacio de esfuerzo y entusiasmo, estudio y gratificaciones, compromiso y diversión, contacto y contención. Solidaridad capaz de superar los infaltables disgustos.

-A veces estamos peleados por algo -cuenta Araceli-, pero cuando empezamos a tocar y suena tan hermoso... se nos pasan todas las broncas... Estudiando y tocando, descubrieron el valor del deseo en relación a su profesión y su futuro. La posibilidad, la importancia y el derecho de elegir una actividad que implique placer, además de esfuerzo.

-Al principio dudé un poco, hoy ya sé que la música es lo mío -afirma Leandro.

Y en ese sentido de propiedad de sus actos, de su vida, reside una de las claves de este terremoto musical que los sacude. Aunque algunos cambien de rumbo, seguramente ya estarán atrapados por el espíritu del arte, formados en la necesidad de amar su trabajo, de realizarlo con entusiasmo, de obtener

reconocimiento y aplauso.

La vida de muchas familias también giró y se acomodó después de la sorpresa inicial de tener una hija, un hijo, músico... artista... Y eso no siempre fue una buena noticia.

-Un día se me apareció diciendo que quería estudiar música. ¡Violín! -relata la mamá de Juancito- ¡De dónde sacaste eso? Le pregunté. Me contó que habían ido a la escuela a dar un concierto didáctico y que él quería ser violinista... Yo no le hice caso, pensé que se le iba a pasar. Pero al poco tiempo volvió diciendo que ya se había anotado y que empezaba al día siguiente ¡tenía 7 años! Hace cuatro. Ahora ya me acostumbré. Es más, estoy contenta y orgullosa, porque es muy buen intérprete... Otras familias se opusieron a la vocación musical porque temían un descuido del estudio, o porque querían que sus chicos y chicas siguieran "medicina, abogacía... alguna carrera en serio". Pero casi todos fueron cambiando, cediendo en sus exigencias, y hasta impulsando la actividad al ver los logros, las alegrías e, incluso, la posible salida laboral.

-Acá nunca habíamos visto un violín, una flauta traversa... ni se nos ocurrió que nuestra hija podría llegar a vivir de eso -cuenta la mamá de Tamara. Algunos padres y madres, pocos, han conseguido apoyo: un modesto sueldo municipal o un plan trabajar que les permite sumarse al proyecto. Otros, también comprometidos y solidarios, fundaron una asociación de amigos de la orquesta, encargada de



“Niños de Aicuña” de Jorge Bosch, La Rioja.

La Infancia en el Arte



Niño santiagueño, de Ramón Gómez Cornet (1946).

conseguir fondos de refuerzo entre cuotas, rifas y colectas en negocios e instituciones. Ese respaldo resulta indispensable porque los programas estatales, los subsidios, los estímulos públicos suelen ser inconstantes y fluctúan con frecuencia según los vaivenes de la política partidaria. También los aportes privados son variables. Alguien de administración nos cuenta: *-La señora que vende panchos se anotó con cinco pesos de cuota, en cambio un importante negocio céntrico decidió "hacer el esfuerzo" de pagar idos pesos mensuales!* Por suerte también están los más generosos, que facilitan los traslados de la orquesta en sus "giras", bebidas frescas para los conciertos, colaboración para la compra de instrumentos... Y, en su gran mayoría, la comunidad valora el trabajo de la orquesta y la respalda en la medida de sus posibilidades.

Generosa también es la participación de docentes que viajan desde Buenos Aires o La Plata; de instrumentistas de primerísimo nivel que se acercan a asesorar y dar talleres de capacitación para alumnos y profesores; del luthier que llega una vez por mes a cambiar cuerdas, encolar mangos, reparar rajaduras provocadas por el uso intensivo de los instrumentos y algún descuido infantil.

Y entre todos, cambiando y creciendo ellos mismos, le cambiaron la cara a la ciudad: hay chicos y chicas que van y vienen en bicicleta con sus violines en bandolera. Mamás que circulan en sus motitos con un gran cello entre ellas y el pequeño acompañante. Algunas abuelas que traen a los más

chiquitos y se quedan a compartir el ensayo (*-Tuvimos mucha suerte, estos chicos están salvados...*). Papás que usan sus camionetas de reparto de mercaderías para repartir chicos e instrumentos. Y muchos chascomusenses que se convirtieron en asiduos espectadores de los frecuentes conciertos (*-Maravilloso, esto es lo mejor que le pudo pasar a esta ciudad*).

La continuidad de la Orquesta-Escuela depende, actualmente, de la participación conjunta de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Chascomús, que otorga las horas cátedra para los profesores; la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que complementa la carga horaria; aportes del Ministerio de Desarrollo Humano de la Prov. de Buenos Aires y convenios con la Universidad Nacional de General San Martín.

También es importante su vínculo con el Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, que desde hace 30 años dirige el Maestro José Antonio Abreu, creador del sistema. Gracias a ese vínculo se realizaron en Chascomús dos festivales latinoamericanos (en los años 2005 y 2007) con la concurrencia de maestros venezolanos y argentinos; y delegaciones de alumnos de todo el país (desde Jujuy hasta la Patagonia) y de países vecinos como Uruguay, Paraguay, Perú.

El concierto de cierre del último festival fue una experiencia intensa y conmovedora. Después de diez días de ensayos, seminarios y clases magistrales

“Alguna vez fui niño” de
Romina Guevara,
Quebrada de Humahuaca,
Jujuy.



La Infancia en el Arte



Chango serrano, de Alfredo Gramajo Gutiérrez (1946).

con treinta profesores, tocó la orquesta, compuesta por 180 integrantes, que representaban a 31 orquestas infantiles y juveniles de la Argentina y América Latina. Ante un público que superaba los 2500 asistentes. Impresionante. Todo Chascomús vibró con las resonancias.

Como prolongación de ese éxito, en mayo de este año doce alumnos avanzados de Chascomús y cuatro de Jujuy viajaron a Venezuela para cursar su primera capacitación en el Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. El viaje se realizó gracias a la gestión de la fundación SOIJAR (Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina), con el auspicio de la Dirección de Cultura de la Cancillería Argentina y el Mozarteum Argentino.

Otros logros para destacar son:

- **Las actuaciones:** además de los conciertos didácticos en diferentes instituciones educativas, la Orquesta-Escuela de Chascomús, se ha presentado en las principales salas de su ciudad y en otros escenarios del país (Teatro Colón, Teatro Argentino de La Plata, Nacional Cervantes, Auditorio de la Facultad de Derecho UBA). Desde 2001 participa con un rol destacado en los Encuentros Internacionales de Orquestas Juveniles (Teatro Colón, Luna Park).

Durante las vacaciones de invierno de 2007 participaron en el Teatro Avenida de la Ciudad de Buenos Aires, de las 8 funciones de “Proteo y Cangrejo (una de príncipes)”, versión libre de una

ópera barroca del siglo XVIII, presentada por la Universidad Nacional de San Martín, que combinaba sobre el mismo escenario, y en vivo, teatro de títeres, canto lírico e interpretación orquestal.

- **Modelo para imitar:** en el año 2005, fue elegida como modelo didáctico por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para multiplicar su experiencia en el territorio bonaerense.

- **Dictando cátedra:** en el año 2007, en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín se ha concretado la creación de la Cátedra *Orquesta-Escuela* como herramienta educativa y de promoción socio-cultural. La titular es la Lic. Valeria Atela.

- **Dos discos compactos editados:** con interpretaciones de la Orquesta-Escuela de Cuerdas, la Orquesta-Escuela Sinfónica y la Camerata Estudio Chascomús.

Y también hay necesidades todavía sin resolver: Los aportes no son suficientes para satisfacer la demanda, cada día mayor. (*-Hay ciento veinte chicos en lista de espera que este año no pudieron incorporarse porque no alcanza el espacio ni la cantidad de docentes.*) Faltan horas cátedra para los profesores de los estudiantes más avanzados que requieren niveles de formación cada vez más altos. Está pendiente la consolidación de una Orquesta de Cámara estable, integrada por los estudiantes más avanzados, que constituya para ellos una salida laboral complementaria a la docencia.

Y lo más importante: el sueño de una sede propia



“Orquesta escuela” de Andrés Violante, Chascomus, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Diego y el diávolo, de Raúl Soldi (1948).

que pueda albergar con amplitud y calidez el aluvión sonoro que la habita todos los días de 9 a 21 (horarios de clases y seminarios) y que cada sábado vibra de pared a pared con los ensayos generales♦

Referencias bibliográficas

- Bidegain, M. *Teatro comunitario: resistencia y transformación social*, Buenos Aires, Editorial Atuel, 2007.
- Dubatti, J. / Pansera, C. (coord.) *Cuando el arte da respuestas, 43 proyectos de cultura para el desarrollo social*, Buenos Aires, Ediciones Artes Escénicas, 2006.
- Guido, R. "Proceso creador y dimensión lúdica en el arte" en *El cuerpo in-cierto*. Elina Matoso (comp.), Buenos Aires. Letra Viva - Universidad de Buenos Aires, 2006.
- Guido, R. *Cuerpo, arte y percepción*, Tesina de Graduación, Licenciatura en Composición Coreográfica, Mención Expresión Corporal, Instituto Universitario Nacional del Arte, Departamento de Artes del Movimiento, Buenos Aires (en proceso de edición).
- Hemsey de Gainza, V. / Vivanco P. *En música in dependencia. Educación y crisis social*, Buenos Aires, Lumen, 2007.
- Hemsey de Gainza, V. / Kesselman, S. *Música y Eutonía, El cuerpo en estado de arte*, Buenos Aires, Lumen, 2003.
- Kalmar, D. *Qué es la Expresión Corporal*, Buenos Aires, Lumen, 2005.

- Kesselman, S. *El pensamiento corporal*, Buenos Aires, Lumen, 2005.
- Matoso, E. *El cuerpo, territorio escénico*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Paín, S. / Jarreau, G. *Una psicoterapia por el arte: teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Rey, E. *El cuerpo emocionado. Pedagogía artística para una psiquis anquilosada*, Buenos Aires, Dunken, 2004.
- Sánchez, G. y otros (comp.) *Expresión, Creatividad y Movimiento: I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, Salamanca, España, Amarú Ediciones, 2003.
- Stokoe, P. *Expresión Corporal: arte, salud y educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.
- Stokoe, P. / Sirkin, A. *El proceso de la creación en arte*, Buenos Aires, Almagesto, 1994.

Notas

¹ Patricia Stokoe, bailarina y docente, argentina, creadora de la Expresión Corporal, concebida como una corriente de danza contemporánea. Falleció en febrero de 1996.

² "Varias técnicas corporales se han desarrollado en este siglo en la búsqueda de caminos que encuentran en el cuerpo, en el esquema corporal, en la neurología, en los ritmos biológicos, en la receptividad a las sensaciones, en las afectaciones de la vida emocional y psíquica, asentamientos privilegiados



“Ese momento en el que todos comprendemos lo mismo” de Dana Giménez Corbera, gradito de recuperación en clase, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



La urpila, de Ramón Gómez Cornet (1946). El nombre es del ave también llamada torcacita. Gómez Cornet pinta a los niños con la ingenuidad de la infancia, pero también con una precoz madurez de la melancolía.

para el desarrollo de inteligencias múltiples. A través de esas vías, las pedagogías corporales interrogan otras maneras de desarrollar las disposiciones, las habilidades, los recursos personales. Como el Método Feldenkrais, la eutonía de Gerda Alexander, la técnica de Mathías Alexander y otras.” Susana Kesselman, “El paradigma Corporal en las nuevas pedagogías” en *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires, Editorial Lumen, 2003.

³ “El cuerpo se constituye como tal en la medida en que se incluye dentro de una trama de sentido que estructura al sujeto en el seno de su grupo de pertenencia. (...) Sólo la inmersión en el campo simbólico y vincular posibilita el despliegue que lo biológico contiene como disposición.” Raquel Guido en *Cuerpo, Arte y Percepción*; Tesina de Graduación, IUNA, Departamento de Artes del Movimiento, en prensa.

⁴ Las investigaciones sobre la primera infancia coinciden en que el ser humano nace con un gran potencial por desarrollar, y que este desarrollo dependerá de experiencias tempranas que lo estimulen y lo desplieguen. De la calidad de estas interacciones tempranas dependerá el desarrollo de la sensibilidad humana, reservorio de actitudes creativas para la vida, que influirán sobre la capacidad de adaptación tónica (Wallon), los sentimientos de apego (Bowlby), la confianza en el propio cuerpo (Winnicott), la flexibilidad tónica y emocional (Gerda Alexander), las conductas de autocepta-

ción y de aceptación mutua (Maturana / Verden Zöllner). (...) De todos modos, debido a su constitución biológica, la corporalidad humana está abierta y posee gran plasticidad en todas las épocas de la vida.” Susana Kesselman, “El paradigma Corporal en las nuevas pedagogías” en *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires, Editorial Lumen, 2003.

⁵ Nota publicada 30/08/2007 diario *El País* de Madrid.

⁶ Sara Paín es Licenciada en Filosofía y profesora de Psicología del Conocimiento en las Universidades de Buenos Aires, San Pablo y París. Co-autora de *Una psicoterapia por el arte: teoría y técnica* (ver referencias bibliográficas).

⁷ El término “arte” en el sentido que adquirió en la segunda mitad del siglo XX “donde no se trata ni del oficio de la recreación de la Belleza ideal, ni tampoco se lo pone al servicio de la religión o de la exaltación de la naturaleza”. Sara Paín (op.cit.).

⁸ Eliseo Rey, argentino (1945-2004), bailarín, coreógrafo, docente, creador de la Biodinámica Emotiva, sistema de trabajo corporal que desarrolla en su libro *El cuerpo emocionado* (ver referencias bibliográficas).

⁹ Una detallada descripción de esta técnica se puede encontrar en el libro de Déborah Kalmar, *Qué es la Expresión Corporal*, Buenos Aires, Lumen, 2005.

¹⁰ En el Departamento de Artes del Movimiento del IUNA (Instituto Universitario Nacional del



“Fiesta Patronal” de
Diego Sberna, Valle
Calchaquí, Salta.

La Infancia en el Arte



*Los collas, de Enrique PolICASTRO
(1953).*

Arte) se cursa la Licenciatura en Composición Coreográfica (con mención en Expresión Corporal, en Danza Contemporánea, en Danza Teatro y en Comedia Musical).

¹¹ Patricia Stokoe y Alicia Sirkin sostienen estos conceptos en su libro *El proceso de la creación en el arte* (ver referencias bibliográficas).

¹² Palabras de Teresa de Kakisu en la presentación del proyecto “El carrito de los libros”, que creó y dirigió, como coordinadora del Área de Infancia y Adolescencia de la ONG santafesina Acción Educativa.

¹³ Jorge Dubatti es crítico, investigador y docente universitario especializado en teatro. Coordina el Área de Artes Escénicas del Departamento Artístico del Centro Cultural de la Cooperación y el Centro de Investigación en Historia y Teoría Teatral. Su último libro es *Filosofía del Teatro I*.

¹⁴ Para mayor información consultar:
www.orquestra-escuela.com.ar

*Julia Pomiés: Periodista, directora de *Kiné, la revista de lo corporal*; prof. de Expresión Corporal; coordinadora de Recursos Expresivos; docente del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), Departamento de Artes del Movimiento. Autora de los libros: *Temas de Sexualidad. Informe para educadores* y *Nuestra Sexualidad. Informe para adolescentes* (Buenos Aires, Editorial Aique, 1995 y 1998).

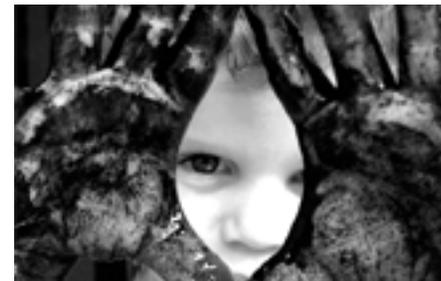
El Cuerpo Humano (Tomo X de la *Enciclopedia de las Preguntas*, Buenos Aires, Editorial Santillana,

2008).

Televisión de calidad para los chicos

por Roxana Morduchowicz*

Formamos parte de una sociedad atravesada por los medios.
Para pensar qué espacio tienen las experiencias artísticas
entre los más chiquitos conviene saber qué significa y
cuánta adhesión posee en general la pantalla televisiva



La Infancia en el Arte



Madre de América, de Juan Carlos Castagnino (1953).

Prácticamente todas las casas con chicos en la Argentina, tienen **televisión**¹. La TV sigue siendo así, el medio de comunicación más “democrático”, presente en todos los hogares con niños y adolescentes, sin diferencia social. El 60 por ciento de estas casas, cuenta con más de un televisor, cifra que se eleva a 80 por ciento, en el caso de los sectores más favorecidos económicamente.

Las habitaciones de los chicos son hoy, verdaderos universos tecnológicos. La televisión, la video, los equipos portátiles de radio y CD, el teléfono celular y (aun en una minoría, pero creciente) la computadora, forman parte de la escenografía del cuarto de un chico y adolescente argentino.

Este fenómeno, acentuado en los últimos diez años en todo el mundo, ha fortalecido lo que se llama la “privatización” de los medios, es decir un uso privado, individual y personalizado de los medios de comunicación.

Así, se ha generado un desplazamiento de la familia, del comedor -cuando el único aparato de TV de la casa se ubicaba en la sala de estar- a la habitación. Algunos medios que eran de toda la familia, pasaron a ser del hijo, de la hija, del padre, de la madre... La inseguridad en las calles hizo que los chicos pasaran más tiempo en sus casas. Pero, al mismo tiempo, están **más solos en sus cuartos**, por la diversificación y rápida desactualización tecnológica (los medios “más viejos” pasan a la habitación de los chicos).

La presencia de la televisión en la habitación de los chicos trajo dos consecuencias importantes: más tiempo frente a la pantalla y, sobre todo, un consumo más solitario lo cual no siempre es correlativo de sentirse solos. Los chicos que tienen TV en su habitación están más solos en su visionado. De hecho, el 65 por ciento entre ellos ven siempre solos TV, y superan en casi el doble a la media nacional de quienes ven TV en soledad (35 por ciento). El visionado televisivo para quienes tienen TV en el cuarto, está casi exento de presencia adulta.

Con cuartos tan equipados (especialmente en los sectores medios y altos) no sorprende que casi el 40 por ciento de los chicos pase más de la mitad del tiempo en la habitación. Una vez más, la presencia de la televisión en la habitación es una variable de peso. La cifra de quienes pasan más tiempo en su habitación aumenta entre quienes tienen televisión en sus cuartos: el 50 por ciento de estos chicos pasan la mitad del tiempo que están en sus casas, en su habitación.

¿Cuánto ven los chicos televisión? ¿El medio más presente en sus casas, es también el más presente en sus vidas?

La televisión sigue siendo el medio más popular entre los chicos en la Argentina. El 95 por ciento la mira todos los días. El 50 por ciento pasa entre 2 y 3 horas frente a la pantalla y un 30 por ciento de 4 a 6 horas.



"Veo, veo..." de Raquel Nannini, San Isidro, Buenos Aires. Primer premio.

La Infancia en el Arte



Maternidad en gris, de Leonidas Gambartes (1954). El artista formó parte del Grupo Litoral junto con pintores como Grell. Incorporaron recursos modernistas junto con la elección temática de lo regional.

Es importante destacar que en la exposición a la TV, se registran importantes diferencias sociales. Los chicos de sectores populares ven más horas de televisión que los chicos de sectores medios. Entre los que ven de 4 a 6 horas diarias, la mayoría son de sectores populares. El motivo es claro: la televisión es para los pequeños de sectores desfavorecidos económicamente, la única actividad gratificante, la única posibilidad de entretenimiento, distracción e, incluso, de aprendizaje.

¿Qué contenidos prefieren los chicos cuando ven televisión? Lo que más eligen es películas, programas musicales y novelas. En la elección de sus contenidos televisivos, la mayor diferencia es por género y por edad. Los varones eligen películas en casi igual proporción que programas deportivos y las mujeres prefieren novelas y musicales. En relación con la edad, los más chicos prefieren los dibujos y los más grandes, los musicales y películas.

Sorprende que cuando mencionan qué tipos de programas son los que más disfrutan ver, casi todos definen rápidamente el género. Pero -al mismo tiempo- es difícil que mencionen **una única emisión** que haya suscitado el interés de todos. El programa que encabeza la lista es Los Simpson, pero sólo con el 15 por ciento de las respuestas. El resto se dispersa entre **más de 40 programas diferentes**.

Es interesante destacar, quizá por esta misma dispersión de respuestas, que la mayoría de los chicos dice que encienden la televisión para ver qué hay, sin saber qué quieren ver. Aunque no tengan un

programa específico para ver, encienden la TV para ver qué les ofrece la pantalla. Retomaremos este tema más adelante.

¿Qué sucede con la valoración de los chicos hacia la televisión? ¿Qué es exactamente lo que valoran de ella?

El entretenimiento es el común denominador en lo que los chicos valoran no sólo de la TV, sino de los medios y las nuevas tecnologías. Un programa de televisión, un libro, las películas y la computadora son valorados porque **“divierten y entretienen”**.

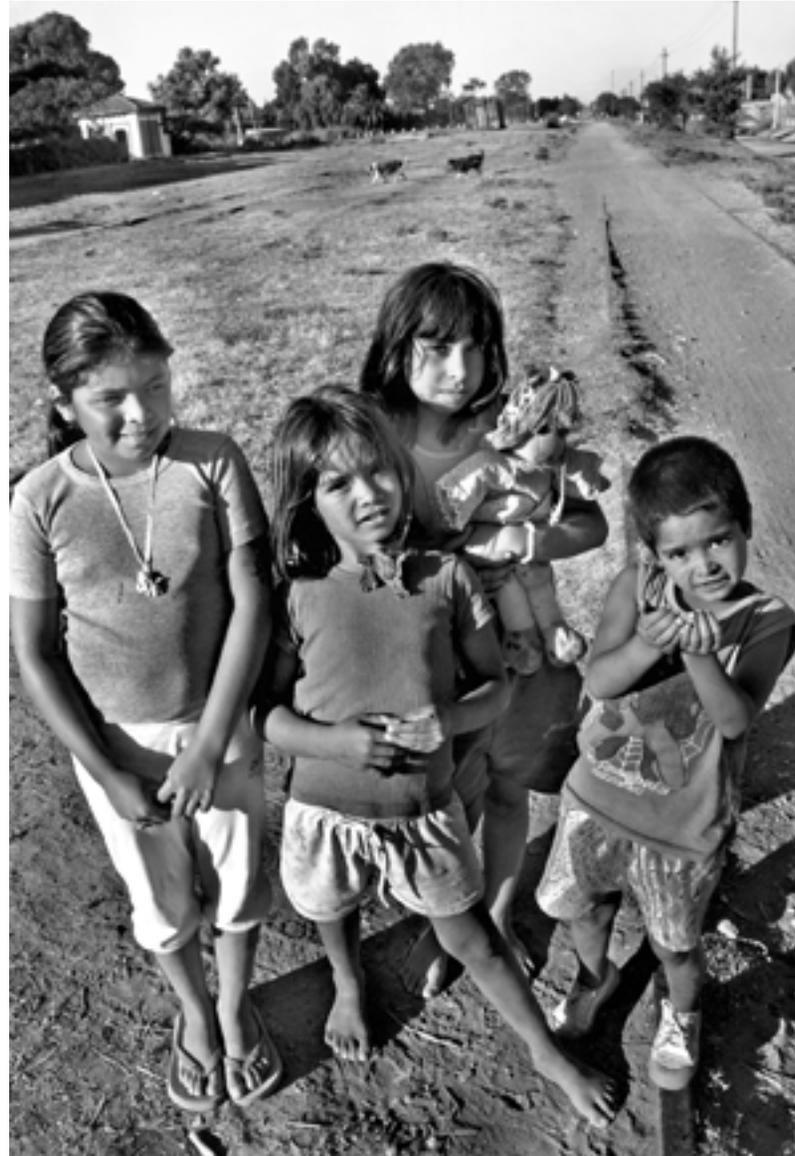
Un 70 por ciento de los chicos valora el entretenimiento y pasar el tiempo cuando habla de la TV; el 35 por ciento valora el entretenimiento en un libro; casi el 70 por ciento en una película y más del 70 por ciento en el uso de la computadora. Para los chicos y jóvenes usar los medios e Internet **“entretiene y divierte”**.

A pesar de esta generalización, corresponde destacar las importantes diferencias que aparecen entre chicos de distintos niveles socioeconómicos. Los niños de sectores populares tienen respecto de la televisión, expectativas mucho más elevadas.

Esperan y parecen obtener de ella mucho más que el “entretenimiento”, que casi por unanimidad valoran sus pares de sectores más favorecidos.

Los chicos de menores recursos valoran de la televisión, además del entretenimiento, “que nos informa”, “que nos enseña cosas” y “que nos acompaña” en una proporción mucho mayor que los chicos de familias más favorecidas económicamente.

“Juguetes artesanales” de Roberto
Ángel Hernández, Estación Solier,
Punta Alta, Prov. de Buenos Aires.
Quinta mención.



La Infancia en el Arte



La hija del quintero, de Enrique Estrada Bello (1955).

Para los chicos de sectores populares, los medios cumplen una función de **compensación social** muy fuerte: son la única opción recreativa, una fuente de aprendizaje importante y una compañía en el tiempo que pasan solos (o con sus hermanos) en sus casas (superior al de los chicos de sectores más favorecidos económicamente).

Por ello, justamente, un 25 por ciento de chicos de sectores populares valora “que la televisión me informa” (frente al 15 por ciento de sus pares de sectores más favorecidos) y un 10 por ciento prioriza que “me acompaña” (frente al 3 por ciento de sus pares de familias de mayores recursos).

Más allá de las diferencias sociales, la televisión es tan valorada por los chicos, que ocupa el primer lugar, en el listado de medios de comunicación que lamentarían perder si desapareciera.

	Totales	Género		Edad		
		H	M	11 y 12	13 y 14	15/ 17
TV	75%	75%	70%	75%	75%	65%
Celular	35%	25%	40%	30%	30%	40%
CD	35%	30%	35%	30%	35%	40%
Radio	30%	25%	30%	25%	30%	30%
Computadora/ Internet	25%	30%	20%	25%	25%	25%
DVD	15%	20%	15%	20%	15%	15%
Teléfono de línea	15%	10%	15%	10%	10%	15%
Libros	10%	8%	10%	10%	10%	10%
Videojuegos	7%	10%	2%	10%	8%	4%

La televisión confirma su lugar de privilegio entre los chicos.

De cualquier modo, las diferencias sociales son también importantes en esta dimensión. Las prioridades son muy diferentes según la condición social de los niños. Los chicos de sectores populares lamentarían perder más la televisión, la radio y el equipo de CD. Estos objetos ocupan un lugar mucho más importante que la computadora. Una prioridad que se invierte entre los de sectores más favorecidos, para quienes la computadora es uno de los medios que más lamentarían perder, inmediatamente debajo de la televisión.

	Nivel Socio Económico	
	Alto / Medio	Bajo
TV	60%	80%
Celular	35%	30%
CD	30%	35%
Radio	10%	45%
Computadora / Internet	58%	5%
DVD	20%	15%
Teléfono	15%	10%
Libros	5%	10%
Videojuegos	5%	6%

Estas cifras se explican por el acceso y la exposición que los chicos tienen a los diferentes medios de comunicación. Efectivamente, cuanto mayor es la exposición a un medio o tecnología, más lamentarí-



“Rock del piletón” de Silvina Vannicola, Uruguay.

La Infancia en el Arte



La madre, de Enrique Policastro (1958).

La obra se encuentra en el Museo Provincial de La Plata.

an perderlo. Los chicos que ven más televisión y escuchan más la radio, valoran más a estos medios y quienes utilizan más la computadora, son los que lamentarían más perderla.

Por este motivo, los chicos de familias más favorecidas económicamente, que acceden y utilizan más la computadora, son quienes más lamentarían perderla. Los chicos de sectores populares valoran más la TV y la radio porque son los medios que más utilizan.

La valoración de la televisión es, de cualquier manera, general. Los chicos -más allá de su condición económica- valoran la pantalla. La mejor prueba de ello es su presencia en la vida social, en su relación con amigos.

La televisión es tema de conversación y funciona como mediadora para relacionarse con los otros.

Hablan sobre la televisión con sus amigos y, con frecuencia, es motivo de encuentro y reuniones.

La mayoría de los chicos considera el consumo de medios como una actividad social. El potencial efecto de “soledad” que suele atribuirse a la televisión está aún lejos de probarse. Los medios no aíslan socialmente a los chicos, generan **nuevas formas de sociabilidad**.

Un 35 por ciento de los chicos ve televisión siempre en compañía y un 65 por ciento a veces.

Aunque la televisión no está en la pieza de los chicos, sólo a veces están acompañados cuando la ven.

Las diferencias por nivel socioeconómico son

importantes. Los chicos de sectores populares ven acompañados televisión siempre más que sus pares de sectores más favorecidos (45% frente a 25%).

Esto se debe al valor que tiene la televisión en estas familias: carece de connotación negativa, es punto de encuentro y reunión familiar y, como ya dijimos, única actividad recreativa compartida.

Entre los sectores de mayores recursos, los chicos ven la televisión en soledad con más frecuencia.

El elevado valor social que otorgan los chicos a la TV, se refleja cuando responden “¿cómo disfrutan más mirar la televisión?”. En este caso la mayoría (60 por ciento) prefiere “acompañado”. Como se ve, aunque el visionado de televisión sea con frecuencia en soledad, la mayoría de los chicos **elegiría compartirlo**.

La mayoría de los chicos (65 por ciento) habla de lo que ve en televisión. Los principales interlocutores de estos temas son “los amigos” que figuran en primer lugar para todos los medios audiovisuales. Sólo en relación con los libros y el diario, los adultos (padres y docentes) figuran primeros en la lista como interlocutores. Esta división marca la ruptura generacional, en este caso reflejado a través del consumo de medios.

Resulta interesante destacar que, ver televisión -dicen los chicos- es la actividad que más comparan con sus padres (90 por ciento de las menciones), aun más que cenar (65 por ciento de las menciones). La televisión sigue siendo la práctica mediática más social en el interior de la familia,

“Jugando en soledad” de
Sergio A. Zabala,
José Mármol,
Prov. de Buenos Aires.
Séptima mención.



La Infancia en el Arte



Migración, de Antonio Berni (1954).

Es posible relatar la historia social de vastos sectores de población argentinos a partir de las obras de Berni: la migración y luego la experiencia de vida en la gran ciudad.

mucho más que desayunar o cenar en familia. La televisión es tema de conversación y actividad compartida más frecuente entre padres e hijos. En suma, los medios de comunicación son percibidos como una parte esencial de la vida social de los chicos. Aunque no se consuman siempre en compañía (tal el caso de la televisión) les gustaría poder hacerlo.

La TV que tenemos, la TV que queremos

Hasta aquí, la relación de los chicos con la televisión. Un vínculo complejo y que define diferencias entre generaciones. ¿De qué manera se relaciona esta percepción de los chicos respecto de la TV con **la calidad de televisión** para chicos y jóvenes que todos queremos?

Revisemos algunos de los datos que mencionamos. La TV es el medio más universal en las casas argentinas. La pantalla ocupa tres horas diarias en la vida de los chicos y es la actividad que más comparten en familia, antes que comer, hablar y hacer la tarea. Es también uno de los temas de conversación más presente en las charlas con amigos y el medio que más lamentarían perder si desapareciera. Para los chicos más desfavorecidos económicamente, la televisión es mucho más que entretenimiento y diversión. Esperan de ella ayuda en su formación, en su soledad, en sus aprendizajes. Sin embargo, como dijimos, no siempre parecen encontrar a estas demandas. Cuando se les pregun-

ta por un programa favorito, mencionan más de 40 y sólo Los Simpson logra reunir un 15 por ciento de votos. Los restantes son muy minoritarios y poco representativos. Será por ello, como vimos, que la mayoría de los chicos encienden la televisión para ver qué hay, sin saber qué quieren ver. La TV ocupa un espacio vacío, más allá de lo que ofrezca.

Por eso quizá, cuando definen qué es un día divertido, la mayoría de los chicos ubica “ver televisión” en un último lugar (sólo es prioridad para el 15 por ciento de los chicos). Del mismo modo, al definir un día aburrido “mirar televisión” es la respuesta más frecuente junto a leer (35 por ciento cada una) y dormir (60 por ciento de las menciones). La TV ayuda a los chicos “a pasar el tiempo”, especialmente en un día aburrido.

Estos datos dan mucho qué pensar sobre el vínculo entre los jóvenes y la TV. Pese a todos los pronósticos -queda claro- ni Internet, ni la música en la computadora, ni el celular o el DVD, han desplazado a la televisión del primer lugar en los consumos culturales de los chicos.

Ahora bien **¿qué televisión se le ofrece a un público que le confía tantas horas diarias y tanta expectativa?** Como dijimos, los propios chicos no han podido coincidir en una emisión que los satisfaga unánimemente.

La televisión abierta ofreció en el último año, 328 ciclos diferentes (Anuario television.com)². De ellos, 29 -menos de un 10 por ciento- estuvieron



“Mucha murga” de Ariel González, Buenos Aires. Segunda mención.

La Infancia en el Arte



Escuelita rural, de Antonio Berni (1956).

destinados especialmente a niños y jóvenes. Del total de programas infantiles, 12 correspondieron a producción nacional. Sin embargo, cuando se trata de evaluar los 10 programas infantiles más vistos, sólo 3 fueron argentinos.

Resulta sorprendente que entre los 10 programas para chicos mejor posicionados, 6 tengan varios años de existencia y hasta se remontan a las infancias de quienes hoy están en la universidad.

Del otro lado del mundo, en Europa, la situación -en cambio- es diferente. En Suecia, por ejemplo, de los 20 programas televisivos que los chicos prefieren ninguno es para adultos. Y 19, son de origen sueco. En Europa se realizó recientemente una encuesta para preguntarle a los padres de chicos en edad escolar cuáles creen que son las influencias más importantes que reciben los chicos en la vida cotidiana. Después de la familia y la escuela, los padres citaron a los programas de TV para chicos y a la publicidad. Quizás sea ésta la razón por la cual la televisión de la mayoría de países europeos incluya una sólida programación para chicos.

En la Argentina, las cifras permiten formular algunas preguntas que nos parecen importantes. ¿Por qué se ofrecen tan pocos programas televisivos para chicos y jóvenes (sólo el 10 por ciento de la programación general)? ¿Por qué la gran mayoría entre ellos son de producción extranjera?

Es cierto que entre los 15 programas más vistos de la televisión, ninguno de ellos está destinado especialmente a los chicos. Es cierto que la emisión más

vista por el público infantil y adolescente apenas alcanza a la mitad del “rating” del programa más visto de la programación general. Estos podrían ser “buenos” motivos y argumentos para no dedicar más tiempo de la grilla a este género.

Sin embargo, podríamos preguntarnos si el “rating” más bajo no se debe a una oferta limitada y, en algunos casos, escasamente novedosa. Con frecuencia suelen aparecer críticas a las emisiones dirigidas al público general con contenidos no convenientes para los chicos. Sin embargo, rara vez se plantean preguntas sobre los programas propiamente para chicos: ¿por qué hay tan pocos, por qué la producción nacional no se interesa especialmente por ellos, por qué se actualiza más la ficción televisiva dirigida a la familia y tan poco, la destinada a los más jóvenes, por qué **la creatividad** que se invierte en los programas de adultos aparece tan rara vez en los programas para chicos...?

Desde que apareció la televisión, en la década del 50, los primeros hogares que contaron con la pantalla en su casa, fueron aquellos en los que había chicos. Hoy, se sabe que las casas que cuentan con más de un televisor, son aquellas en las que hay niños. Y en cada vez más habitaciones de chicos en edad escolar primaria hay una televisión. ¿No son estos, buenos argumentos para pensar en una televisión especialmente destinada a este público?

Finalmente, ¿no es acaso la televisión también en Argentina una influencia clave en la vida cotidiana de los chicos? ¿No sería, por ello, deseable que se



“La foto de la foto” de Sebastián Hermida, Moreno, de Prov. de Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



El caballito, de Antonio Berni (1956).

pensara con más detenimiento en una programación para los más jóvenes?

Suele hablarse mucho de la necesidad de contar con una televisión de calidad para chicos y jóvenes. ¿Qué significa una TV de calidad pensada para ellos? Existen sin duda criterios universalmente aceptados.

Una televisión de calidad, no sólo para los niños, es aquella que valora la **diversidad**, como principio rector. Su programación incluye una **diversidad de opiniones**, lo cual permite a diversos grupos sociales tener visibilidad y expresar su voz. Una TV de calidad supone una **diversidad de contenidos**, en los géneros televisivos, evita la repetición y la estandarización de los formatos. Esta televisión, tiene una **diversidad de estilos**, innova permanentemente en sus formas expresivas y está dirigida a una **diversidad de audiencias**. Su programación responde a demandas de públicos diversificados.

Así, la televisión pública británica -BBC- define los elementos de calidad para su emisora, a través de los principios que la rigen:

- a) Ofrecer una amplia cobertura informativa para sostener un debate nacional informado.
- b) Favorecer y estimular el desarrollo de la cultura y el entretenimiento.
- c) Garantizar una oferta de programas que crean oportunidades para la educación.
- d) Estimular la comunicación de la cultura y las ideas en el Reino Unido y en el exterior.

En suma, una emisión es de calidad cuando hay

calidad estética y se usan con eficiencia los recursos expresivos del lenguaje audiovisual. Una emisión es de calidad cuando **sabe identificar la demanda de las audiencias**, en este caso, de los chicos. Una emisión tiene calidad, cuando tiene **calidad formativa**, cuando se priorizan valores y modelos constructivos. Una emisión es de calidad cuando tiene **la capacidad para interesar** a los chicos por un tema hasta suscitar su búsqueda y participación en torno a éste y otros temas. Una emisión es de calidad, cuando incluye una **dimensión multicultural**, cuando incorpora diferentes voces, cuando valora a las minorías y contribuye a la construcción de una sociedad plural.

Con frecuencia, se dice que no es posible pedir calidad y creatividad a la TV, en la medida en que esta televisión “no da rating”. Sin embargo, estamos convencidos de que no es posible pedir sólo eficacia en el rating a la televisión. Incluso a un detergente no se le pide sólo que lave bien, sino además, que sea responsable: que no contamine, que no dañe el medio ambiente, etcétera.

Y respecto de que las audiencias no ven programas creativos, originales y de calidad, vale la pena recordar que cuando la TV no invierte en el público, el público no invierte en la TV. Si se ayuda a la gente -empezando por los más chicos- a disfrutar lo que no conoce, mañana pedirá programas diferentes.

Finalmente, la pregunta que nos queda por responder es si -a la luz de los criterios que mencionamos-



“Niños de Aicuña” de Jorge Bosch, La Rioja. Sexta mención.

La Infancia en el Arte



Juanito Laguna aprende a leer (detalle), de Antonio Berni (1961).

El personaje se ha convertido en arquetipo de un fenómeno social frecuente en la vida de los grandes conglomerados urbanos.

es posible hablar de una TV de calidad para chicos y jóvenes.

Los chicos se quejan con frecuencia de las pocas actividades para ellos en los lugares donde viven. Un 65 por ciento de los chicos asegura que hay muy pocas o ninguna actividad para chicos donde viven. Los chicos de sectores populares sufren más este problema: el 75 por ciento de ellos no tiene actividades para hacer en su ciudad, frente al 45 por ciento de los más favorecidos. Existe un fuerte desencuentro entre las ofertas institucionales y los deseos de los chicos.

Cuando no hay TV de calidad, se corre el riesgo de que la falta de opciones en el barrio o la ciudad, sea el único motivo para encender la televisión. Y sólo para ver qué hay♦

Referencias Bibliográficas

- Barbero Martín, Jesús (2003) En Morduchowicz, Roxana, *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona. Octaedro.
- Ferrés, Joan (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- García Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- García Canclini, Néstor (2006) *La modernidad en duda*. Inédito.
- Giroux, Henry (1997) *Cruzando límites*. Barcelona, Paidós.
- Livingstone, Sonia (2003) *Young people and new*

media. Londres, Sage.

-Morduchowicz, Roxana (2008) *La generación multimedia*. Buenos Aires, Paidós.

Notas

¹ Los datos que se presentan en este artículo fueron extraídos de la Primera Encuesta Nacional de Consumos Culturales de chicos, realizada por el Ministerio de Educación argentino en el año 2006.

² Anuario television.com

*Roxana Morduchowicz: dirigió la Encuesta sobre Consumos Culturales de los chicos. Dirige el Programa Escuela y Medios, en el Ministerio de Educación de la Nación.

Cultura Visual y Educación

Capturar imágenes

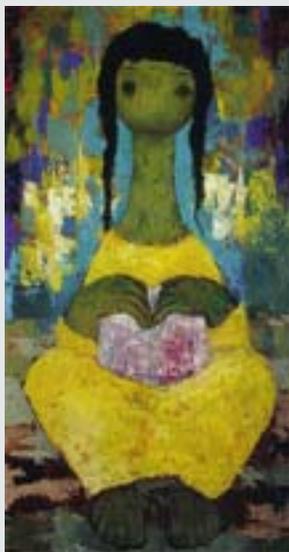
Narrar historias

por Vali Guidalevich*

¿Cómo creas las condiciones favorables para una buena interacción entre los niños y las imágenes de calidad? ¿Pueden promover la reflexión y la sensibilidad social? Recursos para favorecer el vínculo de los niños con las obras de arte



La Infancia en el Arte



Costeras, de Raúl Schurjin (1961). Fue otro de los continuadores del realismo social, que se acercó a la vida costera, y extrajo sus personajes.

Una serie de preguntas han constituido el núcleo central de las experiencias que desarrollamos a continuación.

¿Podemos conocer a través de la cultura visual?

El conocimiento, las ideas y las maneras de ver y habitar el mundo cambian de forma y de significado. Siguiendo a Mitchell, W. J.T. (2003) se puede decir que “La cultura visual fija su atención en todas aquellas cosas extrañas que hacemos mientras miramos, contemplamos, mostramos y presu- mimos o, por el contrario, mientras nos ocultamos, disimulamos o rehusamos mirar.”

Según Mirzoeff (2003): “la cultura visual se centra en la experiencia visual de la vida cotidiana. Ver no es creer, sino interpretar. La función principal de la cultura visual es probar y dar sentido a la variedad infinita de la realidad exterior mediante la selección, interpretación y representación de dicha realidad”.

Si nos comprometemos a trabajar con los chicos la cultura visual, necesariamente aparecerá la necesidad de contextualizar, lo cual implica encontrarse, muchas veces, con situaciones, escenas, experiencias, que no son “lindas”, ni “buenas”, ni “agradables”. Los niños y las niñas viven en un país, en una sociedad, conviven y se enfrentan con diferentes “realidades”. “El contexto -según Freedman- no es externo a la cultura visual. Los contextos proporcionan las conexiones culturales que hacen que valga la pena estudiar imágenes y objetos, y son

parte de la obra de arte tanto como la forma, la función o el significado simbólico”.

¿De qué manera el arte puede jugar un papel importante en la infancia?

Pensamos el arte como: “un lenguaje que cultive una capacidad para la crítica razonada, para reparar los abusos del poder y las relaciones de dominación y para explorar y extender las dimensiones utópicas de la potencialidad humana”. (Giroux, H. 1997).

A partir de la observación de una obra de arte, se propone a los chicos juegos, se los invita a expresarse libremente. En este caso, la interpretación de una obra de arte y la construcción colectiva de su significado se piensa como el intercambio entre los pensamientos, gestos, acciones de los integrantes de un grupo con otros grupos y sus interpretaciones. Trama, multiplicidad de sentidos; entrelazados e integrados a través de las actividades realizadas con las obras de arte y sus contextos. Hablamos de contextos, porque no podemos pensar que haya una mirada hegemónica¹ para comprender la cultura visual asociada a lo que se consideran las bellas artes. En esta experiencia se trata de ampliar los criterios y no obrar con prejuicios.

¿“Aprender a ver”, podría ser una herramienta para toda la vida?

¿Educamos nuestra percepción y sensibilidad artística, para transformarnos en “captadores” y “alma-



“Entre pinceles y sueños” de
Mirta Toledo, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Tercera Residencia (detalle), de Carlos Alonso (1974). Parece poner al descubierto las zonas que la sociedad se obstina en disimular: La violencia, autoritarismo, dominación.

cenadores” de imágenes? (Guidalevich, 1999). “Nuestra apreciación de una imagen se encuentra conectada con nuestros recuerdos, experiencias, conocimientos, maneras de pensar, de hacer, de sentir y con nuestra manera de ver, de entender el mundo y de vivir la vida”. (Guidalevich, 2007) Como sostiene Agirre (2005): “concebir el arte como experiencia contribuye a ampliar el campo de lo artístico confundiéndolo con el de la vida y a mejorar las experiencias humanas, desarrollando la capacidad para ser vividas estéticamente”.

A través de la experiencia estética, ¿podrían imaginar los chicos y chicas una realidad distinta para vivir mejor?

Como sostiene Efland (2005) “La mejor cultura visual infantil debe ser aquella que potencie la imaginación y el juego creativo. Una educación basada en el arte será capaz de proporcionar la libertad necesaria para poder crear nuevos símbolos y transformar la cultura”.

Teniendo como centro estas ideas elegimos trabajar con obras de artistas plásticos argentinos que abordaron cuestiones de gran sensibilidad social: *Manifestación*, obra de Antonio Berni de 1934 e *Introducción a la esperanza*, realizada por Luis Felipe Noé en 1963.

Los chicos y los docentes conocieron una síntesis biográfica de ambos artistas. A continuación transcribo alguno de los comentarios que surgieron durante el juego: “*Observar, recordar y pensar*”²

realizado frente a la obra *Manifestación*³ y otros comentarios en relación con la obra *Introducción a la esperanza*⁴. Los objetivos del juego eran desarrollar la observación, comparar una primera observación superficial y otra segunda más detallada y enriquecer también la observación a partir de la interacción grupal. El educador propuso al grupo que observara la obra previamente seleccionada durante dos minutos, en silencio. Luego invitó a todo el grupo a dar la espalda a la obra. En esa posición, les pidió que contaran todo lo que recordaban de la obra, escuchándose mutuamente para no repetir lo que los otros ya habían comentado. Una vez agotada la descripción de la obra, se le indicó al grupo que se diera vuelta nuevamente hacia la obra. El grupo debía observar una vez más la obra y descubrir lo que antes “no había observado o recordado” y poder “contarlo”. Esta segunda observación permite encontrar detalles que no se habían advertido en una primera mirada, dando la posibilidad de generar nuevas propuestas para avanzar con la conversación desde diferentes caminos. En medio de esta experiencia, un grupo de niños y niñas de cuatro años dice: “*las caras parecen 3D. Tienen bigotes y arrugas*”; “*están protestando porque no les pagan o por comida*”. Los chicos de cinco años explican que: “*son piqueteros y están haciendo una huelga*”; “*es una protesta, se están quejando del presidente*”; “*hay mucha gente con sombreros llorando.*”; “*yo fui a un cace-*



“Las manos...” de
Fernanda de la Fuente,
Rosario, Santa Fe.

La Infancia en el Arte



Los barrios, de Juan Batlle Planas (1962).

Representante de una nueva sensibilidad con fuerte impacto de la escritura automática del surrealismo. En esta obra aún la figuración está presente.

rolazo”.

Chicos y chicas, de siete años, comentan: “es gente pobre pidiendo algo para comer, es pobre porque no tiene comida ni trabajo”; “un poco de pan tiene, mirá ese nene”; otro chico responde: “algo tiene, pero necesita más”; “están haciendo una protesta”; “parecen personas reales, están pintadas pero parecen de verdad”; “están mirando para arriba, porque hay un helicóptero. Arriba debe estar el gobernante por eso le piden a él”.

Un grupo de chiquitos de cinco años, explica: “los hombres son como pobres porque no tienen comida”. Daniela agrega: “y también no tienen nada. Porque no tienen plata, no tienen monedas, no tienen casas, porque son pobres”; “son pobres por eso no tienen plata”; “no tienen plata porque les robaron”. Juan dice: “¡no! Si son chicos pobres no les pueden robar la plata”; “la plata se saca del banco con tarjeta de crédito, y ellos no tienen tarjeta”; “como Berni no tenía plata, hizo esta pintura”.

Los niños de seis años, dicen que: “les están pidiendo cosas al gobierno”; “a algunas personas no les importa lo que les pasa a las otras personas porque tienen mucha plata”; “a todos los ricos ¡no!, algunos ricos les regalan cosas a los pobres”; “los ricos no le pueden conseguir trabajo a los demás porque no saben lo que les gusta”.

Los chicos dibujan, ¿cómo elegir las temáticas?

“Dibujar no es únicamente una actividad práctica, sino también intelectual y supone diversas formas

de pensar y de sentir”.(Eileen Adams, 2005)

Les propusimos que individualmente o en subgrupos los nenes y nenas dibujaran y pintaran acerca de estas consignas⁵: “Algo que les parezca bien” o “Algo que les parezca justo”, “Algo que les parezca mal” o “Algo que les parezca injusto”.

La idea fue que el tema propuesto abriera la puerta a un pensar que implique una toma de partido concreta. Intentamos que a través de sus dibujos y pinturas se diera la posibilidad de mostrar situaciones con las que estuvieran de acuerdo o no, situaciones de las que no hablaban habitualmente en su medio cotidiano, por vergüenza, miedo, prejuicios de los adultos, etcétera.

Tuvimos en cuenta siguiendo a Aureliano Sainz, Flora Racionero y Regina Gallego (2005) que muchas veces la “propuesta de un dibujo acerca de un tema socialmente controvertido (...) queda afuera de las actividades académicas, puesto que se piensa que bordea ‘lo político’ y se considera que, en el aula, los escolares deben permanecer al margen de los conflictos sociales, y más aún en una materia como es la educación artística cuyo objetivo final suele ser la búsqueda de una belleza, ‘incontaminada’, fuera de la ‘suciedad’ y problemática realidad social”.

¿Cómo “construir nuevas figuras de infancia que, a la vez que recuperen la heterogeneidad de experiencias infantiles, proyecten hacia el futuro nuevos horizontes de justicia para la niñez”⁶?



“En el pelotero” de Ariel González, Buenos Aires. Primera mención.

La Infancia en el Arte



El día de la primera comunión (detalle), de Juan Pablo Renzi (1977).

El artista ha sido un activo promotor de la identificación entre la vanguardia artística y política, formó parte del colectivo Tucumán Arde. Consideraba necesario convertir al arte en un nuevo discurso social crítico. La obra se encuentra en el Museo Nacional de Bellas Artes.

Los chicos y chicas a través de las producciones muestran sus ideas, sentimientos, protestas, sueños... Expresan cuestiones que muchas veces no manifiestan verbalmente.

En sus trabajos, encuentran un espacio de libertad, de “papel en blanco”, materiales a disposición para dibujar, pintar, construir lo que tienen ganas de contar. Nadie les dice qué tienen que expresar a través de sus trabajos, qué dibujo “corresponde” por ejemplo a la consigna: “algo que te parezca bien o justo”.

La imagen está presente, se congela, no se modifica. Tiene la potencia, el color, los elementos que los propios chicos y chicas le pusieron.

Las imágenes abren el juego. El juego para jugarlo, el juego a jugarse, el jugar con sus juegos...

Los dibujos de los chicos y chicas hablan, narran y les permiten mostrar sus sentimientos, pensamientos e ideas. Lo que quieren y desean, sus sueños, lo que buscan y no encuentran, sus idealizaciones, lo que creen que está bien y mal. Sus críticas. Los aciertos y los errores de la sociedad en la que viven, lo que les gusta y lo que no. Lo que quisieran que cambie.

¿Queremos como adultos tomar el desafío de mirar con una mirada que no sea vacía, distante e infantilizadora los dibujos de los chicos y las chicas?

Los niños y niñas dibujan también cosas que les duelen y que les resultan injustas... ¿Podemos decir: “qué lindo dibujito”, cuando lo que se dibujó

es terrible y denuncia problemas cotidianos de la vida infantil como la violencia, lo injusto, la discriminación? ¿Qué hacemos con esa contraposición entre los dibujos con flores y mariposas, pero acompañadas de nenas golpeadas? Si el dibujo expresa una injusticia, un dolor, ¿podemos decir: “qué lindo”? ¿Qué querríamos decir con eso?, “¿qué lindo que representaste tu dolor?” o “¿qué lindo que algo te duela?”

Creemos que el “qué lindo” implica no detenernos a mirar. Es un “avistaje” rápido, fugaz, un molde, una repetición. No decir un: “qué lindo” implica darnos un tiempo de ver, un tiempo compartido con las infancias, un tiempo dedicado a ellos y a ellas, como adultos. ¿Por qué siempre tendríamos que tener algo para decir? ¿No puede haber algo que nos impacte, nos asuste, nos preocupe, nos angustie, nos deje mudos? O si los chicos nos preguntan: “¿te gusta?”, poder responder: “me sorprendiste”, indagar e intentar conocer, sumergirnos en las profundidades. ¿Podemos preguntar, identificarnos con esa imagen, descubrir que nosotros compartimos sensaciones parecidas? ¿Podemos permitirnos jerarquizar y reconocer que algunos dibujos nos interesan, nos gustan más que otros?

Si no, en la frase hecha: “qué lindo”, entra todo. No hay diferencias, todo nos da igual.

¿Decidimos mirar o “no mirar”? “No mirar” también es una manera de ver, una postura frente al ver. No necesitamos las producciones elaboradas por un docente de plástica con los mejores mate-



“Empatía” de Romina Llomovatte, Mar del Tuyú, Buenos Aires.

La Infancia en el Arte



Juanito Laguna el ciruja, de Antonio Berni (1978). Las chapas, los restos de tela, las maderas y las latas se entremezclaban en los cuadros para narrar otra etapa de la historia de Juanito.

riales. Podemos decidir ver los *dibujos espontáneos* de la infancia, sin ser especialistas en arte. Pero es una decisión ideológica y política en sentido amplio. Siguiendo la canción del músico compositor Rubén Rada:

“Yo quiero que a mí me quieran, yo quiero tener un nombre... a jugar a cantar, que me enseñen a ser libre y me digan la verdad.

A jugar, a cantar, que me escuchen cuando hablo y que no me hagan llorar.

A jugar, a cantar. Pero quiero que también, todos los chicos del mundo tengan todo lo que quiero pues lo quiero compartir.

A jugar, a cantar...

... Todos los niños del mundo merecemos un lugar...”

Y todos los chicos y chicas del mundo necesitan “vivir bien”. ¿No será que a través de sus producciones, están intentando enseñarnos eso, lo inenseñable: a vivir bien⁷.

Como escribe Frigerio (2005): “aprender a vivir nos gustaría. Que otros aprendan, eso quisiéramos. Que pudiera enseñarse en algún lugar, no al fin, sino a tiempo, para poder disfrutar de lo aprendido, es decir, para vivir bien, para hacer y tener la experiencia de la vida buena, durante la vida, en el entre tiempo entre nacer y morir... para tener un tiempo más sabio, más justo. Para hacer un mundo más justo, otro mundo de este mundo”♦

Referencias bibliográficas

- Agirre, Imanol *Teorías y prácticas en Educación Artística*, Barcelona, Octaedro, 2005.
- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ediciones Península, 1961.
- Carli, Sandra, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Eisner, Elliot. *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós 2004.
- Freedman, Kerry. *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- Giroux, Henry, *Cruzando límites*. Barcelona, Editorial Paidós Educador, 2007.
- Goldstein, B., Guidalevich, V., *Un Enfoque eco-artístico de la Vida*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Green, B. Bigmun, CH. Douglas, E. *Alienígenas na sala da aula*, São Paulo, Editorial vozes, 1995.
- Guidalevich, Vali. Tesina de la carrera de especialización: “Gestión y conducción del sistema educativo y sus instituciones”. FLACSO, 1999.
- Hernández, Fernando, *Educación y Cultura Visual*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Larrosa, Jorge, *Apuntes para crear una tradición diferente*.
- Kohan, Walter Omar. *Infancia entre Educación y Filosofía*, Barcelona, Alertes, 2003.
- Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Mitchell, W.J.T. “Mostrando el ver: una crítica de la cultura



“PINTANDO FUTUROS... Por los derechos de niños y niñas que viven con vih-sida” de la Org. Perspectiva Social, Córdoba.

La Infancia en el Arte



Serie *Los niños del proceso*, de María Giuffra (2005).
La artista aborda el tema de las huellas que dejó la última dictadura militar en nuestro país con especial referencia a la infancia.

visual”, en revista *Estudios Visuales* Nº 1, Barcelona, 2003.
Sainz, Aureliano, et al, *Arte Infantil en contextos contemporáneos*. Belver, M., Moreno, C., Nueve, S. (Eds). “Del 11-S al 11-M. La imagen de los atentados en los dibujos de los niños”. Universidad de Córdoba. Puntos de vista. Eneida, 2005.
Santos Guerra, Miguel Ángel, *La democracia un estilo de vida*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía 251, 1996.
Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Acerca de lo inenseñable*, Buenos Aires, Del Estante editorial, 2005.

Artistas plásticos / Libros y Catálogos

-Antonio Berni. Obra pictórica 1922-1981. Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, 1984.
-Argentina 1920-1994, Cat. exp., Oxford: The Museum of Modern Art, Londres, 1994.
-Berni. *Escritos y papeles privados*, Santiago de Chile, Temas Grupo Editorial, 1999.
-Arte Latinoamericano, Buenos Aires, Malba-Colección Costantini, 2001.
-Luis Felipe Noé. Pinturas 60-95, Catálogo Museo Nacional de Bellas Artes, 1995.

Notas

¹ Pensar el arte incluido dentro de la cultura visual, implica descartar una mirada hegemónica de las “bellas artes” y su prioridad de frente por ejemplo a la cultura popular, a la utilización de la tecnología, etcétera. Diferentes autores trabajaron en profundidad desde diferentes enfoques esta cuestión. Algunos de ellos son: Fernando Hernández, John A. Walker y

Sarah Chaplin, Kerry Freedman, J. Matthews, José Luis Brea, Keith Moxey, Imanol Agirre, W.J.T. Mitchell, Jacqueline Chanda, entre otros.

² “*Observar, recordar y pensar*” fue creado por Vali Guidalevich y Anabella Grincajger en el Programa: “Arte para Chicos”. Centro Cultural Recoleta.

³ Actividad realizada durante las visitas participativas para grupos de nenes y nenas, dentro del Programa Educativo que implementamos en el Museo Malba (2001-2003).

⁴ Esta obra del artista Luis Felipe Noé, se encuentra en el Museo Nacional de Bellas Artes.

⁵ Propuesta realizada en los cursos de Arte e Infancia, en el Cepa (Escuela de Capacitación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y en la materia: “Arte, Educación y Sociedad”, carrera Pedagogía y Educación Social (ISTLYR), Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior.

⁶ Nos surge la pregunta desde el libro de Sandra Carli (2006). Capítulo: “Notas para pensar la infancia en la Argentina”

⁷ Frigerio, Graciela. (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Acerca de lo inenseñable*. Del Estante editorial. Argentina.

*Vali Guidalevich: diseñadora, docente en Arte y Educación en la CEPA, Escuela de Capacitación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y en la carrera de Pedagogía y Educación Social, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación. Concretó y coordinó el Programa educativo para niños y jóvenes del Museo Malba.



“La Pelota es mía” de Ariel González, Buenos Aires.

Se terminó de imprimir en el mes de julio de 2008
en Latingráfica, Rocamora 4161, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.



Infancias Varios Mundos
La Infancia y el Arte