

facultad de  
bellas artes  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA



Especialización  
**Lenguajes Artísticos**  
Facultad de Bellas Artes / Universidad Nacional de La Plata

## **Trabajo Final**

**«Contribuciones a la enseñanza de la Plástica Visual en el nivel inicial: miradas desde el campo disciplinar sobre el color piel»**

Autora: Prof. Yesica V. Moller

Directora: Prof. Alejandra Catibiela

La Plata, 27 de noviembre de 2018

## **ÍNDICE**

### **AGRADECIMIENTOS**

### **RESUMEN**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

1. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 2. JUSTIFICACIÓN

1. 3. HIPÓTESIS

1. 4. OBJETIVOS

1. 4. 1. Objetivo general

1. 4. 2. Objetivos específicos

1. 5. ESTADO DEL ARTE

#### **2. MARCO METODOLÓGICO**

2. 1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

2. 2. FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

2. 3. MUESTRA

2. 4. INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN

2. 5. PROCESO DE ANÁLISIS

#### **3. MARCO TEÓRICO**

3. 1. Contexto sociocultural de la educación artística en Argentina y su correspondencia con la cultura y la cultura visual

3. 2. Implicancias del análisis hacia la educación artística en el nivel inicial

3. 3. Educación Plástica en el Profesorado de Educación Inicial

3. 4. Conceptualización del “color piel”

3. 4. 1. El “color piel” y la construcción de sentido social: tres instancias implicadas en el estudio

3. 4. 1. 1. Instancia de percepción como construcción social y cultural: condicionantes en juego

3. 4. 1. 2. Instancia de producción: a) Estereotipos y preconceptos en la producción/representación del “color piel” en el cuerpo; b) La relatividad del color: el uso intencional de la variabilidad en la producción de sentido

3. 4. 1. 3. Instancia de análisis reflexivo

3. 5. Referencias y referentes de los enfoques de la enseñanza a partir de las perspectiva de Imanol Aguirre Arriaga y el diálogo con otros enfoques posibles

3. 6. Corpus: Secuencia didáctica: Abordaje pedagógico desde el “color piel”: Configuraciones de sentido para la Educación Inicial

3. 6. 1 Primera situación didáctica: Aproximaciones al “color piel” y su enseñanza desde los conocimientos previos

3. 6. 2. Segunda situación didáctica: Relatos del “color piel”

3. 6. 3. Tercera situación didáctica: Aproximaciones a las variaciones en el “color piel” según modos de representación

3. 6. 4. Cuarta situación didáctica: Acercamientos a la lectura, creación y producción de obras portadoras de ficción a partir de la naturaleza metafórica del arte

3. 7. Resultados extraídos a partir del abordaje del cuerpo y el “color piel” como parte significativa en relación a las referencias y referentes de los modelos pedagógicos

**4. CONCLUSIONES**

**5. BIBLIOGRAFÍA**

**6. ANEXOS**

## **AGRADECIMIENTOS**

Mis sinceros agradecimientos a mi directora de tesis, Alejandra Catibiela por su compromiso con este trabajo.

A mi familia y compañero por alentarme a seguir adelante en cada paso.

A profesores, colegas y estudiantes por nutrirme de conocimiento constante.

Y aquellas personas que con sus charlas y opiniones sirvieron para seguir preguntando y buscando respuestas, sumando peldaños a esta escalera.

## RESUMEN

El objetivo de la investigación es identificar los enfoques de enseñanza vigentes en la actualidad, en el Nivel Inicial, referidos al campo de conocimiento de la *Plástica Visual*. Para ello, el recorrido comprende un trabajo de campo en el que se observa cómo juegan los enfoques de la enseñanza en el abordaje de la figura humana, en particular en el “color piel” como parte significativa en su representación. Es decir, se plantea la sistematización de propuestas que permitan revisar enfoques y delinear nuevos caminos de enseñanza. El marco teórico lo constituyen concepciones teóricas -históricas y actuales- de Lev Semenovich Vigotsky, 1930; Herbert Read, 1943; Rodolfo Kusch, 1976; Pierre Bourdieu, 1986; Elliot W. Eisner, 1995; Cornelius Castoriadis 1997; Nicolhas Mirzoeff, 2003; Imanol Aguirre Arriaga, 2005; Daniel Belinche, 2008; Mariel Ciafardo 2008-2010; Fernando Hernandez, 2010; Ana Abramowski, 2010; Nancy Moreno, 2011; Angélica Dass, 2012-2018; Gladys Kochen, 2013 y Elizabeth Ivaldi, 2014.

Metodológicamente es un estudio cualitativo de diseño emergente, que emplea técnicas de análisis mediadas por una matriz con categorías que permitan detectar indicios para corroborar la hipótesis. La misma, se pone a prueba en torno a la naturalización de un modo de enseñanza presente en la *Plástica Visual* y permite generar una toma de posición desde un modelo pedagógico expresivista hacia un modelo que reviste una mirada emancipatoria a un enfoque pedagógico que entiende el arte como forma de conocimiento.

El análisis se ha organizado en torno a un diálogo entre el marco teórico y los datos empíricos, resultados y conclusiones de las secuencias didácticas efectuadas con estudiantes de segundo año del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones en la provincia de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2016. Se considera que en cada nueva coyuntura las experiencias transitadas adquieren nuevos significados para las futuras profesionales docentes y abren posibles caminos de construcción en el campo disciplinar.

**Palabras clave:** Nivel Inicial, Plástica Visual, Color Piel.

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se busca identificar los enfoques de enseñanza que están vigentes en la actualidad referidos a los contenidos pertenecientes al campo de conocimiento de la *Plástica Visual* pensados para ser abordados en el Nivel Inicial. Para ello, el estudio se enmarca a partir de un trabajo que se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2016. La tarea se realizó con estudiantes de segundo año del Profesorado en Educación Inicial en la cátedra *Educación Plástica*.

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial señala que la *Plástica* es un lenguaje [...] “para propiciar el desarrollo de la imaginación y la sensibilización, para estimular el desarrollo de las posibilidades de comunicación y de expresión, promoviendo el disfrute por [...] dibujar, pintar, modelar, construir; es necesario ofrecer oportunidades para la exploración, la producción y la apreciación. De este modo, estaremos dando al mismo tiempo la oportunidad de expansión de la experiencia de los niños y la afirmación de sus capacidades y sus posibilidades”.<sup>1</sup> Esta concepción genera tipos de prácticas que sostienen enfoques pedagógicos atravesados por modelos diferentes de enseñanza, que en este caso en particular, se estudiarán con el “color piel”.

El objetivo general del proyecto es compartir espacios que permitan contribuir a indagar a partir del análisis de hipotéticas situaciones didácticas en las que se trabaja la reflexión de imágenes visuales vinculadas a la enseñanza del “color piel”. Para ello, se trazan objetivos específicos que se corresponden con las normativas que rigen a la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, esto es, la Resolución CFE N°111/10, la Resolución 3161/07 y a los Diseños Curriculares del Nivel Inicial y el Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires. Asimismo a las concepciones teóricas -históricas y actuales- de Lev Semenovich Vigotsky, 1930; Herbert Read, 1943; Rodolfo Kusch, 1976; Pierre Bourdieu, 1986; Elliot W. Eisner, 1995; Cornelius Castoriadis 1997; Nicolhas Mirzoeff, 2003; Imanol Aguirre Arriaga, 2005; Daniel Belinche, 2008; Mariel Ciafardo 2008-2010; Fernando Hernandez, 2010; Ana Abramowski, 2010;

---

<sup>1</sup> Diseño curricular para la Educación Inicial. Lenguaje de las artes y los medios. p.189

Nancy Moreno, 2011; Angélica Dass, 2012-2018; Gladys Kochen, 2013 y Elizabeth Ivaldi, 2014.

En primer lugar se pretende identificar las representaciones (o miradas) que tienen las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial sobre el concepto “color piel” acercándolas a una amplitud de imágenes en las cuales puedan reconocer diferentes maneras de presentar y representar el universo que las rodea y trabajar la ruptura de estereotipos. En segundo lugar se establecen puntos de conexión entre el marco teórico y las experiencias realizadas. Finalmente, se relacionan los datos extraídos de las experiencias realizadas en una secuencia didáctica referida al “color piel” y se efectúan conclusiones.

Sobre el tema que nos atañe en este trabajo, es escaso el estudio académico que se ha desarrollado en Argentina. En líneas generales, se encuentran investigaciones que indagan por el color, pero no específicamente por el “color piel”, a excepción del caso más reciente de la artista brasileña Dass.

Este trabajo de investigación está estructurado en cuatro capítulos que se distribuyen de la siguiente manera:

1. El primer capítulo hace referencia a la construcción del objeto de estudio. En él se detallan el planteamiento del problema, la justificación, la hipótesis, los objetivos generales y específicos y el estado del arte.
2. En el segundo capítulo consta el marco metodológico diseñado y aplicado en coherencia con el capítulo 1. Se expone el esquema de desarrollo del trabajo, las fuentes de recolección de la información, el instrumento empleado para la sistematización de los datos y finalmente se esbozará el proceso de análisis.
3. El tercer capítulo enmarca el desarrollo del marco teórico en el que emerge un cruce con los dispositivos teóricos relevantes a la temática en las experiencias.
4. Finalmente en el cuarto capítulo, se exponen las conclusiones generales del proyecto que apuntan a responder la problematización y construyen las enunciaciones generales extraídas a partir del abordaje de las concepciones estudiadas con referencia al “color piel” en relación a las referencias y referentes de los enfoques pedagógicos.

## 1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

### 1. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de contenidos pertenecientes a la *Plástica Visual*<sup>2</sup>, (Artes Visuales o denominaciones afines según las distintas jurisdicciones del país) en el Nivel Inicial<sup>3</sup> es abordado por docentes con el título de Profesor en Educación Inicial. Una de las particularidades de este nivel en el sistema educativo de la República Argentina es que no se halla la figura de docente especialista en artes visuales, a excepción de algunas provincias o de experiencias piloto (como los casos de Córdoba, Buenos Aires, Misiones, Mendoza). En tal sentido, las definiciones curriculares suelen formularse atendiendo a las posibilidades de abordaje por parte de maestras/maestros con escasa formación específica que generalmente se circunscribe al conocimiento de técnicas gráfico-plásticas apropiadas para los sujetos del nivel. Por lo tanto, las clases suelen derivar en la realización de secuencias didácticas en donde se propone -por lo general- “la expresión libre”, o “dibujar o pintar a la manera de...” empleando allí el esfuerzo propio y de los niños porque los invita a copiar en vez de, por ejemplo, iniciar la formación de sujetos críticos, y la capacidad de interpretar, explorando, experimentando, observando, buscando respuestas creando imágenes propias y personales que trasciendan el sentido de reproducir lo hecho por otras/os. Este tipo de prácticas se sostienen en tendencias pedagógicas en el que se privilegia, por un lado el “modelo expresivista”, donde pareciera haber un vacío respecto de los conocimientos específicos de la disciplina, por otro lado una postura netamente “tecnicista” donde se proponen actividades de producción como meras aplicaciones de técnicas gráfico-plásticas o manualidades, que solo cristalizan estereotipos.

El preguntarnos ¿qué pasaría si enseñamos a percibir y producir imágenes para construir sentido y quedar implicados en esa lectura? nos remite a que los contenidos correspondientes a la PV pueden ser abordados desde diversos enfoques de enseñanza que hoy nos ofrecen una transformación pensada profundamente y replanteada por especialistas formados en el campo. Comenzar a recorrer esta transformación nos aportaría importantes conocimientos y la posibilidad de reformular las prácticas de enseñanza de los futuros docentes sobre un sustento firme y claro. Por consiguiente, como actora partícipe de la formación en Educación Plástica a estudiantes de NI, el

---

<sup>2</sup> Plástica Visual, (en adelante PV), denominación adoptada en los Diseños Curriculares para la Educación Obligatoria de la provincia de Buenos Aires.

<sup>3</sup> Nivel Inicial, (en adelante NI).

recorte que pretendo indagar en este trabajo ahonda en ello, haciendo foco en la enseñanza del “color piel”<sup>4</sup>.

## **1. 2. JUSTIFICACIÓN**

Un recorrido de la magnitud del problema planteado, exige el desarrollo de experiencias que aquí tienen que ver con contribuir a la enseñanza desde el campo disciplinar a partir del concepto CP en donde juegan estereotipos y preconcepciones que devienen implicados en la percepción del cuerpo ante una dimensión de lo simbólico-cultural. En este marco, es necesario guiar a las estudiantes bajo un contexto de formación docente que propicie el compromiso de aprender a enseñar con la firme convicción de enseñar a aprender. Además, desde mi perspectiva, una pedagogía que espera que la actuación de la/el niña/o hacia la aplicación de técnicas gráfico-plásticas sea la que protagonice la actividad formativa, en lugar de profundizar en la generación de criterio, es a mi entender un enfoque que está negando a la infancia el derecho elemental a ser formado para elegir, verdadero fundamento de su emancipación como sujeto que trasciende al generar una revisión hacia nuevos caminos en la enseñanza de la PV en el NI.

## **1. 3. HIPÓTESIS**

El abordaje del CP en el NI evidencia la naturalización de un modo de enseñanza presente en la PV y permite generar una revisión y toma de posición desde un modelo pedagógico expresivista hacia un modelo que reviste una mirada emancipatoria a un enfoque pedagógico que entiende el arte como forma de conocimiento.

## **1. 4. OBJETIVOS**

### **1. 4. 1. Objetivo general**

Propiciar espacios que permitan contribuir a indagar en conversatorios a partir del análisis de hipotéticas situaciones didácticas en las que se trabaja el eje de la apreciación de imágenes visuales vinculadas a la enseñanza del CP.

El abordaje de modelos pedagógicos debiera ayudar a interpretar cómo se cristalizan estereotipos. No son “recetas” ni ejemplos inmodificables, sino puntos de

---

<sup>4</sup> “Color piel”, (en adelante CP)

partida para pensar y discutir. El desafío es problematizar a las estudiantes para que puedan construir criterios en la selección-utilización de imágenes y pensar estrategias de enseñanza a abordar desde los marcos teóricos previstos.

#### **1. 4. 2. Objetivos específicos**

> Estudiar las representaciones (o miradas) que tienen las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial sobre el concepto CP.

> Realizar un trabajo de campo con estudiantes del Profesorado en Educación Inicial en el que tomen contacto con una variedad importante de imágenes para reconocer en ellas diferentes maneras de presentar y representar el universo que las rodea en relación al CP.

> Proponer una secuencia didáctica para implementar en el NI en la que se trabaje la ruptura del estereotipo presente en el concepto CP.

### **1. 5. ESTADO DEL ARTE**

La pesquisa bibliográfica en torno a las categorías de mi trabajo de investigación la realicé partiendo de un registro escrito de posibles palabras claves vinculadas al tema en diversos repositorios virtuales de universidades argentinas, videos en youtube, metabuscadores yippi, google académico, redes sociales, congresos. Hasta donde llega mi conocimiento, en relación a esta búsqueda no existen investigaciones académicas sobre el estudio del CP vinculadas a su enseñanza en el NI. Se observan registros sobre la percepción del cuerpo y sobre el color pero en general, también artículos que vinculan el color y el sonido por ejemplo, pero no relacionado al color de la piel y su enseñanza. Del material relevado, la lectura me permitirá afianzar el análisis para focalizarme en la investigación en donde la percepción y producción son cruciales.

Existen registros de entrevistas, notas en revistas digitales, imágenes en diversas redes sociales en las que prevalecen obras de artistas en las que se visualiza el CP. En este caso particular, la fotógrafa brasileña Angélica Dass (2012-2018) ha indagado y realizado un proyecto denominado “Humanae”, el cual utilizo de referencia como punto de partida hacia un enfoque pedagógico que entiende el arte como forma de conocimiento.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2. 1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Este proyecto de investigación posee un enfoque cualitativo que hasta donde llega mi conocimiento, tiene un método que examina un fenómeno social, en este caso, el CP en un lugar específico, es decir en un Instituto de Formación Docente.

Con motivo de ser el corpus para efectivizar la hipótesis planteada, se realizaron propuestas de secuencias didácticas a estudiantes de la cátedra de Educación Plástica de segundo año del Profesorado en Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, durante el año 2016. Al respecto, la realización de dichas propuestas tiene por objetivo encauzar una recolección de datos de carácter exploratorio que resulte relevante al tema y problema de investigación planteados. En anexo se adjunta el consentimiento avalado por el responsable jerárquico del mencionado Instituto.

El tipo de estudio es el descriptivo. Esta búsqueda apunta a encontrar indicios presentes en los resultados extraídos de las secuencias didácticas como experiencias a la luz de los planteamientos del marco teórico.

### **2. 2. FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Las fuentes de información son de carácter primario, ya que aluden a los trabajos realizados por las estudiantes en las experiencias de las secuencias didácticas en la cátedra de Educación Plástica del segundo año del Profesorado en Educación Inicial. Las mismas pueden observarse en el apartado 3.6.

### **2. 3. MUESTRA**

Contribuir al conocimiento desde una perspectiva con un enfoque en el campo disciplinar del arte en el NI, remite a un momento de la investigación crucial en donde la enseñanza de la PV posee sustento desde perspectivas teóricas que, a mi modo de ver, son compatibles y fundamentales. Por tanto, además de tener en cuenta que no es un proceso acabado por pertenecer a una etapa de investigación que sugiere varias aristas, se trata de detectar, en este caso, los datos relevantes en los aportes extraídos de los resultados de la secuencia didáctica en cuestión.

## **2. 4. INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN**

Para sistematizar los datos relevantes en los aportes extraídos de los resultados de las secuencias didácticas se realizó una matriz con categorías que permiten detectar indicios para corroborar la hipótesis. Las mismas pueden observarse en el apartado 3.7.

## **2. 5. PROCESO DE ANÁLISIS**

Con el fin de realizar un análisis, creo necesario iniciar con la etimología de la palabra *análisis*, ya que tiene que ver con “examinar, descomponer, desarmar.” Un análisis de los datos (Rodríguez Gómez y otros, 1999; Blanchet, 1985) es el reto del analista para efectivizar tareas y/u operaciones prototípicas en los que la reducción, la disposición-trasposición de los datos y la verificación de las conclusiones son relevantes. Precisamente, en este desarrollo, abordaré un análisis de carácter cualitativo. Para ello, tendré en cuenta los aportes que en Hernández Sampieri et al. (2006, 14-15) se explicitan como dimensiones de los enfoques cuantitativos y cualitativos, pero en el marco de recuperar datos para utilizarlos desde el modo cualitativo.

Para ordenar-orientar la búsqueda general y así establecer posibles unidades de análisis y categorías, se extraen significados relevantes que me permiten estructurar los datos en virtud de mi tema y problema de investigación. Por ello, efectúo el análisis del material informativo, con la secuencia didáctica, para luego poner a dialogar con el marco teórico previsto y así extraer conclusiones.

## **3. MARCO TEÓRICO**

El objetivo central de este análisis está puesto en las contribuciones a la enseñanza de los conocimientos de la PV en el NI. Para ello revisaré/tomaré como punto de partida un proyecto llevado a cabo referido al abordaje de la concepción del cuerpo y en particular del CP desde la dimensión simbólico-cultural. De forma tal que será necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los que apoyar la lectura interpretativa del corpus.

Para empezar, es crucial partir de analizar el CP en tanto *saber* que se pone en juego en la representación de la figura humana en donde adquiere relevancia el desarrollo perceptual que luego se vincula con la instancia de producción. El CP se materializa con un correlato en la percepción social del propio cuerpo. Es decir a los aspectos puramente físicos, se suman otros de tipo estético, como el peinado, la indumentaria, los códigos gestuales, las posturas, las mímicas, entre otros, que el sujeto incorpora para sí. El cuerpo es entonces aprehendido. Al respecto, Pierre Bourdieu habla de la existencia de un cuerpo un tanto perceptible que produce una impresión, es "...de la persona, la que menos y más difícilmente se deja modificar" (1986:183).

En tanto, el CP trae consigo una carga simbólico-cultural que Angélica Dass (2012-2018) recupera desde su convicción de que nadie es ni blanco ni negro, ni rosa ni crema en su proyecto "Humanæ", vía para abordar el concepto del CP. Hasta aquí se abordan aspectos que implican definir el objeto de conocimiento que entra en el nivel.

Situados en este marco, pretendo luego plantear aspectos que tienen que ver con la manera que enseñamos aquello que se define como objeto de conocimiento. Resulta pertinente encauzar el análisis a los enfoques de enseñanza que se han sostenido en el área, particularizando en el NI. Según la perspectiva de Aguirre Arriaga (2005), quien plantea que los enfoques responden a tres modelos formativos en la Educación Artística que son esenciales para comprender y asir una postura: "el Modelo Logocentrista", "el Expresionista" y "el Filolinguista". Por consiguiente, se abre un interrogante ¿cuál de los modelos nos permite reflexionar sobre las prácticas docentes actuales y reconstruir nuevas alternativas emergentes para el análisis? Señalaré los aspectos que a mi juicio son estructurantes. Por un lado, tomaré el CP y los aspectos que atañen a los estereotipos y prejuicios en su dimensión de lo simbólico-cultural, por otro lado ahondaré en cómo juegan los enfoques de la enseñanza en el abordaje del CP como parte significativa del cuerpo y también me centraré en el análisis desde la pedagogía crítica en tanto evidencia la potencialidad para acceder a otras formas de conocimiento en el NI.

Por último cabe destacar que para posicionar las tendencias de la enseñanza de la PV pretendo visualizar posibilidades de fundamentación revisando el posicionamiento de la enseñanza, el objeto de conocimiento y el sujeto al que va dirigida la enseñanza.

### **3. 1. Contexto sociocultural de la educación artística en Argentina y su correspondencia con la cultura y la cultura visual**

En este apartado pretendo realizar un breve recorrido crítico sobre la *Educación Artística*<sup>5</sup>. Para ello, el material central de revisión es la legislación vigente, particularmente la Resolución CFE N°111/10 mediante la que se aprueba el documento “*La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*”. En virtud de este marco legal, se reconoce a la EA como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, en todos los niveles y modalidades, con el objeto de otorgar institucionalidad y fortalecer su inclusión en el Sistema Educativo Argentino. En este sentido, considero relevante establecer las posibles dimensiones pedagógicas y los fundamentos válidos para definir un status epistemológico de este abordaje en el NI.

Las formulaciones de la EA son tributarias del tipo de sociedad en el que se han desarrollado, y al mismo tiempo, permiten reflexionar sobre problemas considerados acuciantes como los “principios de inconsistencia” en virtud de la dimensión explicitada en la legislación y su abordaje en la práctica. Parto de las concepciones de *cultura* de Rodolfo Kusch (1976), de *cultura visual* de Fernando Hernández (2010) y de *institución* de Cornelius Castoriadis (1997). La implicancia de estas categorías y su vinculación con los que se mencionan en la legislación de referencia, se pondrán en cuestión tratando de visualizar la relación del estado y la sociedad con el sujeto destinatario que selecciono acotar el análisis de esta norma: los docentes en el NI, instancia clave para pensar a las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial en su futuro rol como docentes del mencionado nivel educativo. En consecuencia, hacer tal revisión supone pensar posibles acciones para generar una política pública desde la base de las obligaciones del estado. Por último, en un sucinto recorrido a través de la práctica de la EA en nuestro país sintetizaré el análisis sin pretensión de provocar un cierre teórico. Al contrario, queda abierto al debate, a la reflexión crítica, e incluso, a la incorporación de nuevas dimensiones de análisis.

Según lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en el artículo 12, el Estado Nacional, Provincial y la CABA son responsables de: “la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional”. Esta garantía

---

<sup>5</sup> Educación Artística, (en adelante EA).

comprende la formación en distintos lenguajes artísticos, respecto de la educación común obligatoria en todos los niveles y modalidades, como así mismo la EA específica.

La EA hoy en nuestro país, está atravesada por variables que la complejizan dado que el contexto cultural que la comprende responde a desafíos pero además la enfrenta a cambios que se producen en el arte ya que encara un nuevo estatus epistemológico. Parte también de diversos enfoques y responde a nuevas pedagogías tanto en el campo de la educación en general como en el específico y complejo campo de la EA. Las propuestas que en Resolución 111/10 CFE se presentan, a veces asociadas a diversos modelos, teorías y prácticas, algunas de ellas conviviendo con modelos nacidos hace ya muchos años y otras renovadoras, que respiran relativismos estéticos y culturales, que pienso, nos invitan a realizar propuestas pedagógicas reflexivas y críticas frente al impacto de la cultura visual en la que estamos inmersos desde hace ya varios años. Por consiguiente, es necesario realizar una revisión crítica acerca de la cultura visual y su impacto en la EA. Para Hernández, la *cultura visual*, como concepto y como campo de estudios, ofrece una serie de marcos teóricos y metodológicos para repensar el papel de las representaciones visuales del presente y del pasado y las posiciones visualizadoras de los sujetos. La *cultura visual* no se refiere sólo a una serie de objetos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los estudios culturales y feministas y la Historia Cultural del Arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Este campo suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas de “visualidad” y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte.

En los últimos años el estudio de la *cultura visual* ha protagonizado un espacio de investigación importante en el campo de la EA que ha centrado el interés por abordar una línea de pensamiento en el marco de un paradigma que entiende el arte como un hecho cultural. Esta perspectiva sitúa las claves para comprender el hecho artístico en el proceso mismo de la experiencia humana con relación a su entorno. Si entendemos que la “cultura” es un complejo sistema en permanente evolución por el efecto de las interacciones de diferente orden que impactan en nuestras concepciones acerca del mundo en general y del arte en particular, podemos inferir que sus efectos relativizan los significados del arte de acuerdo a los contextos en que se producen y se observan. Si bien se han desarrollado hasta el momento importantes estudios sobre la *cultura visual*

de cara a la construcción de formas visuales creativas y expresivas, con una notable profundidad, cierto es que debemos plantearnos el abordaje de un campo más amplio que involucre otros sentidos además del visual, ya que también forman parte de los rasgos identitarios del entorno, su registro y aprehensión forman parte de nuestra “cultura” que alienta otras perspectivas para la EA. El abordaje de la “cultura” en los procesos de enseñanza y aprendizaje artísticos nos exige transversalizar lo visual con los demás sentidos, articulando la impresión de los diferentes tipos de estímulos, de información y modos de registro, aportando otras cualidades identitarias propias de los diferentes medios en los cuales desarrollamos nuestra experiencia humana, dinamizando los procesos de creación y de interpretación del arte en los diferentes contextos. En esa dirección la EA debe generar mecanismos de aproximación e interpretación a los componentes que encierran las obras y de los entornos en los que surge. Podríamos decir entonces que ésta visión es contemporánea y se contrapone a la visión moderna de los valores absolutos de la obra, y se detiene a observar y a reflexionar sobre el contexto y la experiencia humana que constituye su origen, así como también desde el punto de vista del observador, la experiencia que surge de la confrontación con la obra, dispara otro panorama de visiones y reflexiones a partir de los parámetros que utiliza para descifrar significados. En tal sentido, la EA debería ampliar su abordaje para establecer la comprensión acerca de los procesos y significados de las imágenes partiendo de los componentes culturales, históricos, filosóficos, sociales, entre otros, que constituyen los rasgos identitarios de una “cultura”, aportando las singularidades que le son propias y que se distinguen de las demás y generan por lo tanto mundos visuales diferentes que trascienden al campo del arte y que le otorga identidad a las obras de acuerdo a sus contextos de origen.

Para sintetizar, según los planteos de la legislación mencionada, la EA hoy en nuestro país está atravesada por variables que la complejizan. El contexto cultural que la comprende, responde a desafíos pero además la enfrenta a cambios que se producen en el campo del arte, ya que encara un nuevo estatus epistemológico entendiendo - como ya fuera señalado - al arte como campo de conocimiento. En este marco de entendimiento, cabe preguntarnos ¿qué sucede con la infancia en el NI como valor de la cultura? nos remite a pensar y recorrer en el tiempo porque quien estrena este concepto es la modernidad. Es decir, la concepción de la infancia como cultura, como un ámbito específico, autónomo y distinto del mundo adulto, que tiene sus propias virtudes y genera sus propios valores. Desde entonces, la infancia es considerada como la

ejemplificación o la representación de una cultura que nuestra mirada de adultos había ignorado o no había sabido valorar. Por ello resulta relevante realizar un breve recorrido de la EA en el NI.

### **3. 2. Implicancias del análisis hacia la EA en el NI**

Lo natural que nos rodea es captado desde una mirada culturalizada y nosotros, en todos nuestros hábitos, conductas y comportamientos estamos transitados por lo cultural. No tenemos una reacción natural a las cosas. ¿Qué significa que mis reacciones no son naturales sino culturales? Una posible mirada es que aunque una respuesta me “salga” como natural, sin pensarla, está condicionada por costumbres y tradiciones. En este sentido, Kusch comparte la definición de *cultura* que han sostenido la antropología y la filosofía contemporáneas. En este marco, *cultura* es todo lo que hace el hombre, sus producciones, sus costumbres, el habla, las producciones científicas, tecnológicas, los mitos, los símbolos de un pueblo. Kusch plantea que hasta el modo de sonarse las narices o robar es cultural. (1976: 114). Es un todo orgánico, que tiene un eje fundamental en el entorno particular, el hábitat, el suelo, como moldes concretos, diversos, para el modo de estar y ser de una sociedad. En este sentido, es necesario abordar el “estar”, ya que es un concepto que este autor toma de la filosofía y relaciona con las costumbres, con la tradición, con lo dado, con aquello que yo recibí y no puedo modificar (1976: 115). La *cultura* es un horizonte de símbolos que no funcionan totalmente en el plano racional. En la EA que dominó en Latinoamérica, sobre todo la de las artes plásticas, fue muy fuerte este paradigma. En consecuencia, el imaginario social sobre el artista, al igual que el relacionado con otros motivos, tiene que ver con las imágenes e ideas que vienen desde la tradición y específicamente, en ese proceso de aprendizaje que tenemos de niños y adolescentes en el entorno familiar y educativo: la “socialización”. En estos procesos, durante muchas décadas de historia en Latinoamérica, se ha impuesto un modelo dogmático de arte, para el que creo necesario citar: Según la Resolución 111/10 del CFE: “La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y creatividad; también intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación contextualizada para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente; y como ocurre en otros campos del

conocimiento, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos”. Pero más allá de la colonización pedagógica, la situación cultural -que no es accidental- llega como conclusión desde la más mínima reflexión. Un horizonte simbólico condiciona las categorías artísticas “universales”. En consecuencia, pensar en la EA en el NI desde una mirada situada nos lleva a mirar lo cercano, el aquí y ahora con respecto al planteo de la legislación. Por ejemplo, los docentes que asumen la responsabilidad de dar contenidos de EA cuando sus títulos son Profesores en Educación Inicial, esto sería un “principio de inconsistencia”, porque si bien existen las carreras de docencia en arte para el NI, no existen los cargos destinados a cubrir según los nomencladores actuales. En este sentido, se plantean no solo cuestiones vinculadas a los problemas formales explicitados en la legislación, sino también a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también a cuestiones presupuestarias vinculadas a la apertura de carreras de formación docente y a la creación de cargos de las disciplinas artísticas en la obligatoriedad. Todo esto, nos lleva a reivindicar el lugar de la EA en el NI, frente a otros campos de conocimiento considerados prioritarios en el sistema educativo, revisando críticamente un imaginario sobre el arte y los artistas, la visión tradicional -muchas veces romántica- que se tiene del arte. Existe una visión del estudio del arte y condicionada por la jerarquización histórica de los saberes y por el privilegio de algunas áreas en detrimento de otras. A consecuencia de ello, se explicitan puntos débiles y contradictorios con la realidad en la Resolución 111/10 CFE porque el desarrollo de los problemas y la situación actual de la EA no se explican sólo desde el presente. Lo actual contiene institucionalizaciones del pasado que inciden en nuestras decisiones. Por eso es importante tener conocimiento del lugar que ha tenido el arte y cuál es la situación actual en el mundo, en Argentina y en Latinoamérica y la incidencia que garantice una EA de calidad en el NI. Estas instancias son problemas que se relacionan con la actitud que plantea Kusch (1976: 103): pensar los problemas (aquí serían los problemas de la EA) con un pensar filosófico, con un pensar de la totalidad, con un pensar de meditación -citando a Martin Heidegger-, que se va a diferenciar del pensar de cálculo, de las ciencias físico-matemáticas, las ciencias naturales y que hace resonancia en virtud de los aspectos que, de alguna manera, se terminan naturalizando.

Para concluir, una de las consecuencias de la Resolución 111/10 CFE, en términos de requerimientos públicos y de derechos<sup>6</sup>, es que se deberían planificar, proponer y activar la creación de cargos para docentes de arte en el NI porque representaría un avance significativo en el desarrollo de políticas de Estado en materia de educación en general y de EA en particular. La relevancia de estas decisiones demostrarían el compromiso del Estado con relación a la EA y la voluntad de crear una institucionalización diferente para reconfigurar procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora de las clases de arte en la Educación obligatoria, como también respecto de la formación específica desarrollada en las instituciones especializadas. Esta legislación podría adherir a lo que establece en estos aspectos, ya que tiene como su principal función: “procurar una Educación Artística de calidad para todos y todas las alumnos/as del Sistema Educativo Nacional, en acuerdo con los principios y objetivos de la Ley Nacional de Educación; principal desafío de gestión la implementación de la Ley en lo concerniente a la especificidad de la modalidad. Como objetivo prioritario, debe promover la organización del campo de la Educación Artística, para así construir su identidad en el Sistema Educativo Argentino”.

Es un desafío de las políticas educativas nacionales y de quienes nos desempeñamos como docentes en el sistema educativo, transformar los imaginarios vinculados al área, reconociendo la relevancia que adquieren los conocimientos artísticos en el pleno ejercicio de la ciudadanía, propiciando el desarrollo de capacidades interpretativas, el pensamiento crítico y divergente. De esta manera la EA en el NI plantea la necesidad de originar contacto directo con los modos característicos de operar del arte en la infancia, asumiendo que durante el aprendizaje, quienes participan ponen en juego procesos perceptivos, cognitivos, afectivos, sociales, valorativos y culturales que fortalecen el crecimiento personal y social. En consecuencia poner en relación estas políticas, por ejemplo, de modo que se provean procesos de capacitación y formación continua que mejoren la práctica. Además, preveer que quienes diseñen políticas estén atentos a la experiencia de los que

---

<sup>6</sup> El término derecho se interpreta aquí como el derecho humano a la educación, entendiendo que el acceso a ella no debe sufrir ninguna clase de restricción, y que es el Estado quien debe garantizar este derecho de manera democrática y gratuita, de forma indeclinable, y considerándola de máximo interés en todos sus niveles y modalidades. La Ley Nacional de Educación (26206/6) determina en su Título I, capítulo 2 que: La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

trabajen en el campo de intervención, para permitir ajustar la selección de una acertada decisión en materia de política pública, lo cual ya se enmarca como líneas futuras de objeto de estudio para otra investigación.

En consecuencia, es relevante re-pensar el lugar de las instituciones. Al respecto, Castoriadis dice que la institución es una red simbólica en la que se combinan dos variables, un componente funcional y otro imaginario. Así, todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Por un lado encontraremos lo instituido que estará dado por lo establecido, lo determinado y que representa una que tiende a perpetuarse de un modo determinado, conservador, resignado, en contra de todo cambio. Lo instituyente será aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación. Tanto lo instituido como lo instituyente poseen una naturaleza dinámica, ya que uno ansía el lugar del otro (Castoriadis, 1997:3 a 7). Así, los roles desempeñados por las personas son consecuencia del mundo social, que se expresa también en la institución, en tanto han internalizado dichos roles al tiempo que el mundo cobra realidad subjetiva dentro de ellos. En ese mundo, se están formando los estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, por ello, considero necesario abogar por un trabajo que enuncie y, en la medida de lo posible, genere caminos de investigación.

### **3. 3. Educación Plástica en el Profesorado de Educación Inicial**

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional instala la Educación Inicial como el primer tramo del sistema educativo, entendido como una unidad pedagógica que atiende a niños de 0 a 5 años en donde coexisten un tramo de educación obligatoria (5 años), un tramo de educación con oferta universal desde el sistema educativo (4 años) y un tramo de educación no obligatoria con diferentes ofertas educativas con características diversas y amplitud (45 días a 3 años).

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, es necesario considerar que los destinatarios del NI son los sujetos del nivel, por lo tanto adquiere sentido indagar sobre las infancias y sus consumos culturales.

Dice Ana Abramowski (2010) que además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales

se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. Prestar atención al poder y a los efectos de las imágenes en los espectadores -también llamados “sujetos visuales”-, permite tener presente por qué las personas buscan información. Pero también por qué buscan placer; qué los incita a mirar; por qué a veces los individuos no se pueden rehusar a ver; cómo se reacciona ante las imágenes; cuáles son los procesos que les permiten a las personas encontrar sentido en lo que ven. En estos procesos se involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético, lo emocional. Una particularidad del enfoque de los estudios visuales es que abandona la “metáfora maestra” de la lectura como modo privilegiado de abordar los acontecimientos visuales. Por eso afirman que las imágenes no son como “textos” que se “leen”. En otras palabras, dice Nicolhas Mirzoeff (2003) que si nos centramos únicamente en el significado lingüístico de las imágenes visuales estamos negando un elemento que hace que éstas sean distintas a los textos. Este elemento es la inmediatez sensual.

Por otra parte, Gladys Kochen (2013) manifiesta que el término infancias posee una construcción sociocultural cambiante a lo largo del tiempo y que, es a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (Naciones Unidas, 1989) que se modifica el modo de pensar y tratar jurídicamente a la infancia. Es decir, que las niñas y los niños son considerados sujetos de derecho y, en consecuencia, es el Estado quien debe garantizarlos. Para ello, debe gestionar políticas y estrategias educativas dirigidas a la primera infancia. Período que es crucial para el desarrollo y el aprendizaje humano. Al respecto, merece atención lo que Elizabeth Ivaldi (2014) expone “La construcción histórica y cultural del concepto de infancia como un grupo social con identidad propia alcanzó su máxima expresión durante el siglo xx, conocido como «el siglo de los niños».”<sup>7</sup>

En el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para la Educación Inicial se expone que “Reconocer la educabilidad de cada sujeto y brindarle las mejores prácticas de enseñanza y cuidado implicará considerarlo como igual y contribuir a que la sociedad le ofrezca condiciones para hacer valer esa igualdad como derecho” [...].<sup>8</sup> Al respecto, revisar las prácticas de enseñanza dirigidas a las/los niñas/os, requiere de un compromiso y responsabilidad ética mediante una relación pedagógica que se construye entre docentes y estudiantes. Para ello, el pensar y

---

<sup>7</sup> Ivaldi, Elizabeth (2014) *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XX*. pp.11.

<sup>8</sup> DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07

diseñar una propuesta didáctica invita a que, continuamente nos preguntemos sobre los conocimientos que poseemos sobre los contenidos a enseñar, sobre el recorte escogido y qué posibilidades de amplitud se podrían estimar, dado que es relevante pensar en las/los niñas/os.

Dado que, dentro del campo de los saberes a enseñar, *Educación Plástica* se enmarca con su marco orientador en el segundo año de formación del Profesorado en Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, es necesario conocer cómo se define o como se fundamenta. El Diseño Curricular establece “Definimos la plástica como un lenguaje específico dentro del campo del arte, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y la comprensión de mensajes significativos en un contexto sociocultural determinado.” [...] <sup>9</sup>. Para contribuir a su enseñanza, el análisis y el tratamiento de los contenidos se presentan como tres pilares “el fenómeno artístico”, “las obras” y “las representaciones simbólicas”.

El referirse al arte como conocimiento es central en materia de las políticas públicas curriculares definidas para la EA en la actualidad. En un recorrido por la Resolución N° 111/10 CFE, podemos observar que “En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones” (MEN, 2010) <sup>10</sup>. En este marco, cabe destacar el aporte que Daniel Belinche hace: “El arte es conocimiento, y, a la vez, vehículo para conocer” (Belinche, 2010:6) <sup>11</sup>.

Para concluir, las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, son sujetos de derecho que, a mi modo de ver, necesitan en su formación, conocer, experimentar y disponer de aproximaciones coherentes y referentes a la enseñanza del lenguaje de la *Educación Plástica* <sup>12</sup>, como disciplina del arte. Una enseñanza que no debería

---

<sup>9</sup> DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario. Educación Plástica, pp. 62.

<sup>10</sup> Ministerio de Educación Nacional, Consejo Federal de Educación, Argentina, Res. N° 111/10, cap. VII. 2010.

<sup>11</sup> Daniel Belinche, “Arte, poética y educación”, 2010, La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP, cap. 1, pp. 6.

<sup>12</sup> *Educación Plástica* es la denominación asignada en algunas jurisdicciones del país, tanto al espacio curricular vinculado a las artes visuales en los niveles obligatorios como en los profesorados para el nivel inicial.

remitirse solo a la mera utilización de técnicas gráfico plásticas comúnmente reconocidas y enunciadas por los actores de la comunidad educativa, entre otros.

Por ello, a continuación se presentan las instancias que considero relevantes para dar camino a todo el desarrollo previo.

### **3. 4. Conceptualización del CP**

#### **3. 4. 1. El CP y la construcción de sentido social: tres instancias implicadas en el estudio**

Incorporar la categoría del color para aproximarnos a las identificaciones creadas dentro del mestizaje, como categoría social y política, el “color de la piel” o CP también denominado “color carne”, es al igual que la raza, producto del régimen de verdad que, podríamos decir, construyó e instaló la colonización y expansión europea. En dicha expansión, el color blanco, asociado al color de la piel del colonizador, se convierte en un marcador de la identificación del colonizado como no blanco –negro o de color– y de la subordinación social y política adherida al mismo. En su uso cotidiano, el color es una categoría relacional difícil de aprehender, dado que el significado de su uso relativo -cuando una persona (morena) aparece como más o menos blanca, o más o menos negra-, depende de quién lo utiliza, para referirse a quién (a sí mismo o a otros), en qué contextos y con qué intenciones. Es decir, el CP no construye un sistema único de significaciones, sino sistemas diferentes, deslizándose de uno a otro de acuerdo con las posiciones de enunciación del mismo. De este modo, observaremos que existen tonos, matices y escalas de este color y que no responde solo al llamado “lápiz rosa”. Al respecto, como futuras docentes, las estudiantes del Profesorado para la Educación Inicial, debieran trabajar con la apreciación y contextualización de las imágenes, aprender a leerlas, mirarlas e interpretarlas y, en la medida de lo posible, producirlas. De este modo podrán disponer de un amplio abanico de posibilidades coherentes y significativas con respecto al CP. Además, podrán identificar y replicar en otros contenidos, en referencia al lenguaje visual para el NI.

A continuación se presentan tres instancias que considero inherentes de abordar y desarrollar.

### **3. 4. 1. 1. Instancia de percepción como construcción social y cultural: condicionantes en juego**

Ahora bien, aunque la referencia al tono más o menos claro de la piel o de los ojos es importante, el color no es sólo pigmentación y rasgos asociados con ella. De igual modo, aunque se relaciona con los rasgos físicos de una persona, lo que se encuentra detrás del mismo no es apenas apariencia racial, y probablemente no sea tampoco está el elemento central que lo define. Ello porque el color hace parte de un sistema de contrastes significativos de poder, riqueza, estatus y otros valores, instituido por el colonialismo, el cual pervive en el poder del discurso instaurado históricamente, en el que lo blanco sirve como marca de un capital simbólico que confiere poder a quien lo reclama para hacer intercambios ventajosos, tanto materiales como simbólicos. Es decir, la percepción como instancia social y cultural, debiera estar presente en los modos de conocer que las estudiantes -futuras docentes del NI- ejercitan y desarrollan. El estar presente debiera abogar por evidenciar la cristalización de estereotipos, para desde allí pensar y debatir las siguientes instancias.

### **3. 4. 1. 2. Instancia de producción:**

#### **a) Estereotipos y preconceptos en la producción/representación del CP en el cuerpo**

Con respecto a las formas de aprehender el mundo, es necesario considerar que los actores de la comunidad educativa estamos atravesados por las circunstancias de la cultura contemporánea, que se determina, entre otras cosas, por la presencia de los estereotipos, desde los cuales vamos conformando nuestra percepción y autopercepción sobre las personas y los objetos. En este marco, cito a Ivaldi (2014) “[...] los estereotipos están presentes en el entorno y forman parte de todos los lenguajes artísticos. Muchas veces llegan a los niños y niñas con el propósito de provocar la compra de determinados productos en una sociedad de consumo. En muchas propuestas denominadas «de arte infantil» apuntan al rápido y fácil «consumo seudocultural» de películas, obras de teatro, canciones, libros de cuento, láminas, etcétera”.<sup>13</sup> Por su parte, Belinche y Ciafardo (2008) plantean que “[...] El empleo de

---

<sup>13</sup> Ivaldi, Elizabeth (2014) *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XX*. pp.22.

estereotipos es una de las constantes en la educación artística, fundamentalmente ligado con el trabajo sobre la percepción. En las propuestas derivadas de la didáctica operatoria –desde la idea de que el arte enseña la sensibilidad, la expresividad, la vivencia, la manifestación de las emociones– se vinculan estos supuestos aprendizajes al reconocimiento de los lugares comunes.” [...] Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en los centros educativos de todos los niveles”.<sup>14</sup>

Ante este panorama, incurro en la concepción y propuesta de la artista brasileña Angélica Dass (2012-2018)<sup>15</sup>. A partir de su experiencia de vida, realizó un proyecto artístico que denominó “Humanae”. En este proyecto, Dass desafía nuestra forma de reflexionar sobre la identidad etnográfica y los prejuicios hegemónicos desde y en el CP. Las acciones artísticas manifiestan el propósito de encontrar y reconocer en ellas el cruce entre la concepción del CP, la belleza y el espacio como experiencia social de lugar, sus aportes a la construcción de una identidad étnica y las estrategias poéticas construidas y sostenidas por ella.

Encontramos en “Humanae” un proceso sistemático y riguroso, alineado en forma de muestrario al estilo foto carnet. Así, con la excepcional naturalidad de esta metáfora semántica, Dass diluye la preeminencia de unas razas sobre otras. La utilización de códigos y materiales visuales adopta un formato similar al de Guía PANTONE®, que permiten clasificar los colores representados por un código alfanumérico. Las personas fotografiadas son voluntarios de cualquier nacionalidad, género, edad, raza, clase social o religión.

Dass, revaloriza la belleza en la diversidad de los tonos de la piel partiendo de su experiencia de vida en la infancia, al sentirse excluida y discriminada por su CP.

### **b) La relatividad del color: el uso intencional de la variabilidad en la producción de sentido**

“Al ingresar a Nivel Inicial, el niño ya ha tenido sus primeras experiencias gráficas, y a la vez se encuentra inmerso en un universo de imágenes visuales que

---

<sup>14</sup> Belinche, Ciafardo. Los estereotipos en el arte. Un problema de la Educación Artística. Los artistas son de piscis.(2008) pp.32-33

<sup>15</sup> Angélica Dass es una artista brasileña que vive y reside en Madrid. Licenciada en Bellas Artes por la UFRJ (Brasil) y Máster en fotografía en EFTI (España). En 2014 fue seleccionada por Time Magazine, como una de las nueve fotografías brasileñas más importantes.

conforman su cotidianeidad. La escuela debe asumir como desafío la generación de oportunidades para que esas primeras experiencias y la información visual que proviene del contexto sean motivo de una apropiación intelectual y sensible que le posibilite tanto producir mensajes visuales, como comprender los mensajes creados por otros. Para que esto sea posible, se deben dar en el aula las condiciones necesarias para que los alumnos inicien una alfabetización estética. Necesitarán explorar, conocer y utilizar los códigos propios del lenguaje artístico (Plástica, en nuestro caso), los modos de organización de estos códigos y familiarizarse con los recursos materiales, las herramientas y las técnicas propias del lenguaje plástico. Entonces, desde su realidad, su sensibilidad, su fantasía, su imaginación, los alumnos podrán construir mensajes para expresarse y comunicarse.”<sup>16</sup> (Moreno, 2011:1)

Es decir, la importancia de trabajar en la primera infancia implica un abordaje que se inclina por el desarrollo perceptual evitando la transmisión de estereotipos.

En este sentido, Belinche y Ciafardo (2008) señalan que “[...] Lo importante es, en todo caso, reconocer que el estereotipo tiene el efecto de inmediatizar y automatizar la percepción, es decir, lo contrario de la percepción estética. La percepción estética se diferencia de la percepción en general en que la primera rompe de entrada con cualquier automatización perceptiva. Un estereotipo puede ser un buen punto de partida, un material a desarrollar. No sostenemos aquí la búsqueda forzada de originalidad. Las obras siempre tienen algo reconocible que hace posible nuestra comunicación con el otro. Y en este caso, porta valores simbólicos que afianzan la identidad cultural.”<sup>17</sup>

Desde estas premisas y considerando que la percepción en el NI resulta de gran importancia, es fundamental que en su desarrollo, las/os niñas/os puedan dar cuenta de lo percibido para formar sus propias imágenes respecto al color. De este modo, podrán identificar y construir sentido a sus creaciones artísticas.

### **3. 4. 1. 3. Instancia de análisis reflexivo**

El color es importante para el análisis de la dinámica entre grupos diferentes cuyas fronteras son fluidas, y entre individuos (auto) percibidos como indio, negro,

---

<sup>16</sup> Moreno, Nancy (2011). El lenguaje visual en el nivel inicial.pp.1

<sup>17</sup> Belinche, Ciafardo. *Los estereotipos en el arte. Un problema de la Educación Artística. Los artistas son de piscis.*(2008) pp.36.

mestizo y blanco, en particular en contextos en los que los rasgos fenotípicos asociados con estereotipos raciales, etnicidad y clase no son suficientes para establecer jerarquías mestizas o entre mestizos. Mi propósito es esclarecer y poner en evidencia los preconceptos que tenemos, adquirimos, naturalizamos permitiendo que surjan nuevos interrogantes.

Tal como señala Mariel Ciafardo (2010:8) “[...] la enseñanza del lenguaje visual debería brindar marcos conceptuales, recursos básicos, herramientas y procedimientos que permitan resistir ante los poderosos mecanismos de la industria cultural –homogénea, serial e indiferenciada–, para lo cual la formación en la gramática y en las técnicas es necesaria pero no suficiente si ésta no está vinculada ni surge de la intencionalidad de la propuesta visual, las condiciones materiales y sus implicancias constructivas y contextuales.”<sup>18</sup>

Es decir, resulta relevante pensar en los modos de creación y producción artística. Para ello, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de no quedarnos solo con “ver”. Además de pensar cuáles son los procesos que permiten encontrar sentido a lo que miramos. En estos procesos, podríamos decir, se involucra lo visual y lo perceptivo, lo estético y lo emocional. Procesos que estimulan el intelecto desde temprana edad.

### **3. 5. Referencias y referentes de los enfoques de la enseñanza a partir de las perspectiva de Imanol Aguirre Arriaga y el diálogo con otros enfoques posibles**

En la enseñanza del arte, en este caso en particular, de la *Plástica Visual*, nos vincula con los *modelos formativos* que propone Aguirre Arriaga en base a nuestras experiencias y su correspondencia en las prácticas pedagógicas. Siguiendo los modelos que han caracterizado y caracterizan aún en la actualidad, diversos sistemas educativos, surge incluir al estudio de análisis, tres modelos pedagógicos para la enseñanza de las artes: Aguirre Arriaga (2005:12) define a los modelos pedagógicos como: “(...) orientaciones formativas surgidas de condiciones socioculturales,

---

<sup>18</sup> Ciafardo, Mariel: *¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 2010. pp. 8.

económicas y pedagógicas particulares. Son fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales que residen tras las habituales inercias de la práctica de los educadores.”<sup>19</sup>

El *modelo logocentrista* centra el valor en el objeto artístico y en la instrucción de los educandos. El hecho artístico procede de los conocimientos y utilización de los principios de la proporción y de la armonía. Principios que llama universales porque son reconocidos por el experto y derivan del uso de la razón. En este modelo pedagógico, nada se deja al azar, sino que se emplea una secuenciación acumulativa, que va de lo fácil a lo difícil, del rigor a la libertad o de la síntesis al análisis. De este modo, la práctica se realiza sistematizada y precisa. En la actualidad, según Aguirre Arriaga, este modelo casi ha desaparecido en los niveles de enseñanza inicial, pero persiste en los planes de enseñanza en de niveles superiores.

En tanto el segundo modelo pedagógico, el llamado *modelo expresionista* sitúa al sujeto en el centro de la acción formativa. Considera que la esencia de la práctica artística se presenta en expresar los sentimientos o emociones del sujeto. En este caso, la metodología se funda en la libertad creativa frente a la instrucción. Es decir, renuncia a la enseñanza y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión de la espontaneidad natural y de la creatividad del sujeto. Los antecedentes teóricos del modelo expresivista lo podemos encontrar en Herbert Read quien propone una “educación por el arte”. Al respecto, Read (1943) plantea que “el cultivo de los modos de expresión, consiste en enseñar a los niños a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios. Todas las facultades del pensamiento: lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos.”<sup>20</sup> La libre expresión provocó debates pedagógicos. Al respecto, Eisner (1995: 34) analiza el modelo y concluye que el acto de la creación no surge del vacío, sino que está influido por los conocimientos y experiencias que se han adquirido. En este sentido, el hecho creativo es el resultado de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de conocimientos. Es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos sociales e imaginativos. Por lo tanto, sin aprendizaje no hay creatividad posible.

En cuanto a la creación, en otra línea, Vigotsky (1930) plantea que “es necesario ampliar la experiencia del niño si se quiere brindarle una sólida base para su actividad creativa.

---

<sup>19</sup> Aguirre Arriaga, I., “Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética”, 2000, (2ª Edición, 2005), Octaedro UPNA, Barcelona, España, pp 12.

<sup>20</sup> Read, H. (1943) “Educación por el arte”, Paidós, 1955, Buenos Aires.

Según Aguirre Arriaga (2005: 6), el *modelo expresionista* mantiene su vigencia en buena parte de las propuestas formativas que se realizan para las primeras etapas de la escolaridad obligatoria y en buena parte de las prácticas de la educación artística no formal. El autor hace hincapié en una de las consecuencias más relevantes de la ausencia de sistematización metodológica: la ausencia de evaluación. Pero la libertad que se invoca hace referencia a la “acción espontánea” del alumno, quien no atiende a normas previamente establecidas, no mediatizadas por la cultura. En el Diseño Curricular del nivel superior de la provincia de Buenos Aires, se ve claramente por medio de las orientaciones didácticas sugeridas, en este caso para la disciplina PV, la superación de los *modelos logocentrista y expresionista*.

Por último, el tercer modelo pedagógico es el *filolingüista*. En él se apunta a la alfabetización visual como fundamento de la disciplinarización de la educación artística. Aguirre Arriaga sostiene que aquí se tienen en cuenta a las propuestas formativas que se centran en el hecho de la comunicación más que en el objeto artístico o sujeto creador. Al respecto, Ciafardo (2010) plantea que (...) “La aplicación de este enfoque en términos pedagógicos consiste en el registro mediante la observación directa y neutra del mundo visual, prescindiendo de sus componentes culturales”.<sup>21</sup> Es evidente, que en este modelo se busca fortalecer la técnica y dejar de lado los aspectos referidos a la interpretación contextualizada de por ejemplo, una obra. Es decir, una acción que nos aproximaría al pensamiento crítico.

Para concluir, con respecto a los tres modelos pedagógicos que propone Aguirre Arriaga, podríamos decir que en el modelo *logocentrista*, existe un sometimiento al ideal estético, en el *expresionista*, hay una libertad de expresión y en el *filolingüista* se promueve la experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos del lenguaje artístico. El Diseño Curricular bonaerense puede ser ubicado en un cuarto modelo con un enfoque pedagógico crítico, que si bien retoma aspectos de los tres modelos previos señalados, hace hincapié en nuevos aspectos, y considera al arte como un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que presenta diversos sentidos socio-culturales que se manifiestan a partir de los procesos de realización y transmisión (Artículo 20, Resolución 111/10, 2010).

---

<sup>21</sup> Ciafardo, Mariel (2010) “¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual” en Revista Iberoamericana de educación N° 52/2- 2010.

Partiendo de la mencionada concepción arribada de arte, “la capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente agotada desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar” (MEN, Resolución 111/10 CFE). La producción y la interpretación es contextualizada, es así que se busca formar sujetos críticos con recursos necesarios para la experimentación, el análisis y la reflexión en trabajos áulicos de producción y recepción, que sean capaces de crear posibles lecturas divergentes frente a un mismo hecho estético, que puedan analizar e interpretar las diversas manifestaciones culturales, entre otros.

Es así que el Diseño Curricular para el NI señala que la Plástica, por ejemplo, es un Lenguaje [...] “Para propiciar el desarrollo de la imaginación y la sensibilización, para estimular el desarrollo de las posibilidades de comunicación y de expresión, promoviendo el disfrute por [...] dibujar, pintar, modelar, construir; es necesario ofrecer oportunidades para la exploración, la producción y la apreciación. De este modo, estaremos dando al mismo tiempo la oportunidad de expansión de la experiencia de los niños y la afirmación de sus capacidades y sus posibilidades<sup>22</sup>. Es necesario, reconocer y asumir el sentido social y político de la tarea de enseñar, haciendo hincapié en la responsabilidad de alto valor estratégico que ésta tiene en la construcción de una sociedad más justa; en tanto que su tarea principal -la enseñanza- constituye una intervención intencional y sistemática de valor pedagógico y social en lo que refiere a la distribución de conocimiento. Por ello, se exponen estos modelos, para que las estudiantes -futuras docentes- tomen conciencia de la creciente complejidad de la primera infancia junto con los cambios producidos por las transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas que plantean verdaderas rupturas y nuevas problemáticas en cada uno de los modelos pedagógicos. Asumiendo en este sentido, a un cuarto modelo, basado en el arte como forma de conocimiento en el marco de la pedagogía crítica. Al respecto, en el Diseño Curricular para la Educación Inicial se hace referencia a que “Este aprender a mirar permitirá a cada niño desarmar aquellos presupuestos que inducen a la fijación de ideas estereotipadas sobre el mundo, por ejemplo, creer que el pasto es solo verde o los troncos y las montañas son siempre y en su totalidad marrones, que el sol es amarillo y el agua y el

---

<sup>22</sup> Diseño curricular para la Educación Inicial. Lenguaje de las artes y los medios. pp.189

cielo son siempre celestes; o que las niñas utilizan faldas y vestidos y los niños pantalones, los chicos el cabello corto y las mujeres el cabello siempre “largo”. También es tarea del Jardín el comenzar el desarrollo de una mirada crítica, base de una percepción visual, que ayude a desnaturalizar lo que aparece como “obvio”<sup>23</sup>.

En este marco, reconocer al futuro docente como intelectual y como agente del Estado, a la docencia como una profesión y un trabajo que tiene como tarea sustantiva la enseñanza de los contenidos curriculares definidos para el nivel inicial al que se destina la formación. Y a la enseñanza como un proceso complejo que implica decisiones acerca de para qué se enseña, qué se debe enseñar, y cómo debe hacerse. Estas decisiones deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos a los cuáles se enseña. Reconocer la interculturalidad, la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí. Asumir que en ese ejercicio profesional se producen conocimientos y estrategias que requieren ser reflexionados, revisar supuestos y estilos de prácticas de enseñanza en las cuales las estudiantes se han formado. Por ello, se exponen a continuación las situaciones didácticas que se enmarcan en este trabajo.

### **3. 6. Corpus: Secuencia didáctica. Abordaje pedagógico desde el “color piel”: configuraciones de sentido para la Educación Inicial**

En este apartado se presentan algunas secuencias didácticas que posibilitan acercarse a la enseñanza de la PV desde un modelo pedagógico crítico que concibe al arte como producción poética. Sugerir que, en la medida de lo posible, estas experiencias puedan planificarse e implementarse a través de parejas pedagógicas. Las experiencias descritas a continuación han sido implementadas en la Provincia de Buenos Aires con estudiantes del Profesorado en Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones durante el ciclo lectivo 2016.

Como mencioné, las secuencias de actividades áulicas que han sido planificadas, tienen como característica principal la enseñanza de los contenidos

---

<sup>23</sup> Diseño curricular para la Educación Inicial. Lenguaje de las artes y los medios. pp.190

seleccionados en relación al CP. De esta manera, aportan desde la especificidad de su lenguaje, a la síntesis conceptual del abordaje con el marco teórico. Se plantean entonces, cuatro situaciones didácticas en una misma secuencia en las que la metodología de trabajo está pensada para accionar en cada una.

### Objetivos

Se plantean cuatro situaciones didácticas en las que se abordan los contenidos en base a abrir debates entre las estudiantes a partir del análisis de hipotéticas situaciones didácticas en las que se trabaja el eje de la apreciación de imágenes visuales vinculadas al “color piel”. No son «recetas» ni ejemplos inmodificables, sino puntos de partida para pensar y discutir.

Se espera que tales debates permitan a los estudiantes construir criterios para seleccionar imágenes y pensar estrategias de enseñanza que las puedan abordar desde los marcos teóricos previstos.

Las intervenciones del docente, generando problemas y preguntas a las estudiantes las ayudarán a situarse en sus futuras salas y brindarán pistas para el trabajo de trasposición con la idea de que analicen, critiquen, transformen o imaginen la continuidad de las situaciones que se exponen aquí:

- Conocer las miradas que las estudiantes tienen sobre el color piel y brindar apertura a otras posibles miradas, lecturas y formas de reconocimiento.
- Que rompan con estereotipos para definir el color piel, amplíen su conocimiento sobre registros de “color piel” (variación de gamas, tonos y valores por ejemplo).
- Descubrir y desarrollar las propias capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de la percepción, lo gestual, simbólico y conceptual, tal como lo indica el diseño curricular de Educación Plástica del Profesorado en Educación Inicial.
- Que las estudiantes tomen contacto con una variedad importante de imágenes para reconocer en ellas maneras diferentes de presentar, representar el universo visual que los rodea en relación al “color piel”.
- Que se posibilite la construcción de otras versiones/relatos de una misma imagen variando elementos formales, usos y prácticas de la mirada en vinculación con los contenidos abordados.

- Que la metáfora y producción poética comience a aparecer como normal y necesaria para pensar y hablar sobre las imágenes; que las puedan producir y proyectar en sus futuras prácticas docentes.

### Contenidos

Se propone generar una vinculación entre los temas seleccionados del Seminario de Lenguaje Visual del Posgrado «Especialización en Lenguajes Artísticos Cohorte 2015», con los contenidos de la cátedra «Educación Plástica». Segundo año. Profesorado en Educación Inicial. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nro. 25. Carmen de Patagones. Tales contenidos aparecen descriptos así en el Diseño Curricular<sup>24</sup> correspondiente:

- Descubrimiento y desarrollo de las propias capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de la percepción, lo gestual, simbólico y conceptual.
- Formas, colores, texturas, movimientos, espacios bidimensionales y tridimensionales, soportes duros y blandos. Lo matérico y lo virtual.
- El fenómeno artístico, relaciones entre artista, obra, público y contextos culturales. Haciendo hincapié en que también se puede partir de la producción, de un hecho real, de un hecho artístico, entre otros.

Para el abordaje de estos contenidos, considero oportuno trabajar con los siguientes temas del Seminario de Lenguaje Visual: La explosión de la imagen en el mundo actual. La poética de los materiales. Criterios de selección. Técnicas y soportes. Color. El carácter indisociable de la relación color-materia. La reflexión acerca de la aproximación al problema del color: relación de la materia color y sus nombres.

Propongo cuatro situaciones didácticas en una misma secuencia. En su transcurso se pretende abordar un andamiaje de experiencias que implican una aproximación de trasposición genérica de los temas y contenidos explicitados.

### Metodología de trabajo

---

<sup>24</sup> Diseño curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario; Dirección General de Cultura y Educación; Provincia de Buenos Aires.

La Enseñanza se postula activa, participativa y socializada, mediante un clima de trabajo en el que la observación, apreciación del lenguaje, experimentación, producción y análisis reflexivo individual y grupal tienen carácter protagonista.

Todas las situaciones de la secuencia didáctica tendrán un carácter dual, teórico-práctico, pues la exposición teórica irá constantemente acompañada de proyección o exposición visual/audiovisual.

Se proponen actividades con una acentuada producción práctica de carácter individual y grupal en la que las técnicas expositivas individuales y grupales, de diálogo, de argumentación, de debate, contribuirán a la construcción de estrategias didácticas para el abordaje de los contenidos vistos en las futuras prácticas y/o salas de las estudiantes.

### **3. 6 1. Primera situación didáctica: Aproximaciones al CP y su enseñanza desde los conocimientos previos**

#### Objetivos

- Que las estudiantes hagan explícitos los conocimientos que poseen sobre diferentes CP.
- Que por comparación puedan distinguir algunos aspectos formales que les hagan pensar qué tanto saben del CP, qué les llama la atención, qué descubren, cómo y cuál es su color. ¿Es así en todo el cuerpo? El CP ¿a qué hace referencia?
- Que brevemente puedan visualizar posibles situaciones de enseñanza vinculadas al CP en sus prácticas y/o salas.

#### Actividad

Introducción al tema. Propongo a los estudiantes como problema indagar sobre el CP en el espacio real y entre ellos. Intercambiamos visiones: ¿Cómo vemos el CP?

Algunas de las preguntas disparadoras: ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente sobre el CP. Lo escriben y comparten oralmente con todo el grupo. Luego se les propone que se miren unos a otros, que se registren. ¿Qué ven? ¿Qué sucede ahora? Vuelven a escribir y compartir lo observado.

¿Cuál es el CP? ¿Cómo lo harían? ¿Con qué? ¿Cómo se imaginan que enseñarían a las/los niñas/os el CP en sus futuras prácticas y/o salas? Redactan brevemente posibles situaciones de enseñanza.

Hablamos sobre las tonalidades del CP. ¿En todo el cuerpo tenemos el mismo CP?

Tiempo de realización: 2 (dos) clases. Dos lunes consecutivos. Dos horas cada clase.

### **3. 6. 2. Segunda situación didáctica: Relatos del CP**

#### Objetivos

Que las estudiantes:

- Se conecten y reconozcan la libertad que los artistas tienen para representar.
- Reflexionen y analicen posibles concepciones sobre el CP y socialicen en debate.
- Observen su CP y la de los pares.
- Experimenten posibilidades de CP con acrílicos.
- Registren alternativas de fotografías personales de rostro.
- Asimilen su piel y color y lo representen.
- Se vinculen con el CP y la raza. Identidad según el CP.
- Realicen una intervención artística en espacio público.

#### Actividad

Se invita a las estudiantes a mirar dos visionados: «La belleza del color de la piel humana», por la artista Angélica Dass.

A partir del registro, de las proyecciones, se propone la realización de un texto que refleje las primeras sensaciones sobre el tema. La mirada de Dass. El proyecto «Humanae».

Se invita a que socialicen lo escrito con el grupo. Hablamos sobre la piel de cada uno: ¿Qué nos cuenta la piel? ¿Qué apariencia tiene? ¿Tiene tiempo la piel? ¿Está instituido el CP? ¿Por quién/es?.

El CP y la raza. Identidad según el color de la piel.

Debate. Ampliamos la mirada.

Luego, en función a ello, cada estudiante hace un registro fotográfico de su rostro, dentro del espacio del aula o fuera (en base a la luz que mejor registre el color de su piel). Selecciona una que le servirá de modelo para realizar la interpretación del rostro a través del dibujo.

Para realizar el dibujo compartimos maneras posibles de construcción, pero haciendo hincapié en que la realización del mismo no es lo que nos interesa, sino, el hecho inmediato de dibujarse al observarse y en base a los conocimientos previos según el caso.

Los recursos materiales requeridos son: Soporte: cartulina blanca de 15 x 20 cm. proporcionada por mí. Lápiz negro HB nº 2, goma blanca blanda, acrílicos y pinceles, trapos, potes de lata y plástico, paletas.

Registramos posibles modos de crear el CP. Los escribimos y exploramos manchas de colores piel hasta encontrar el propio. A partir de ello se propone a las estudiantes construir un muestrario de los colores piel de segundo año del Profesorado de Educación Inicial a partir de la observación, registro, reflexión, experimentación, prueba y error del color piel, a realizarse con pintura acrílica.

Finalmente, pintan cada dibujo. Compartimos los materiales, los colores explorados, escribimos cómo los armamos y en qué cantidades. Registran el proceso mediante fotografías.

Luego hablamos de cómo se trabajará el fondo de la imagen. Se decide entre todas, se comparten opciones de collage, escritos, etc. Cada una seleccionará el modo. Pero acordamos que la idea es continuar con el punto de partida inicial.

Se propone que se ubiquen en semi círculo. La intención es que visualicen y compartan el proceso. De a ratos se las invita a que caminen y recorran trabajos de las compañeras y retomen el propio. Conversan según las experiencias.

Con las pinturas finalizadas se hará una muestra en el Instituto. Se propone a las estudiantes que piensen en una manera de exponerlas, pensando en una intervención artística. Se intercambian varias opciones, ideas. Posibles lugares de emplazamiento, título, fecha de realización, entre otros.

Tiempo de realización: 4 (cuatro) clases. Cuatro lunes consecutivos. Dos horas cada clase.

### **3. 6. 3. Tercer situación didáctica: Aproximaciones a las variaciones en el CP según modos de representación**

## Objetivos

Que las estudiantes:

- Observen el modo que los artistas tienen para representar el CP.
- Intenten mediante la observación y comparación explicar por qué las imágenes de los artistas son similares o distintas haciendo hincapié en la forma de representar el CP.
- Indaguen sobre algunas generalidades; que se aproximen a la materialidad, ubicación, quienes la mirarían y para qué, entre otros.

## Actividad

Vamos a ver imágenes de distintos artistas, entre ellos, fotógrafos, fotógrafos periodísticos, ilustradores, pintores. Veremos que las imágenes son todas distintas.

En todas veremos el CP. Sin embargo, son distintas. Después de mirarlas intentaremos decir por qué.

Se invita a mirar el color piel en las imágenes proyectadas. Se les pregunta sobre similitudes y diferencias en la forma de representar el color piel en cada una. Pero la intención ahora es que las diferencien y reconozcan en algunos casos: ¿Cómo fueron realizadas?, ¿Dónde podrían encontrarse?, ¿Quiénes las mirarían?, ¿Para qué?, etc.

Les propongo comparar imágenes: una foto y una pintura, dos pinturas de distintas épocas o estilos, una publicidad y una imagen periodística, científica, etc. Miran, comparan y comentan.

Realizamos agrupamientos que se irán modificando.

Volvemos a retomar la observación del color y la manera en que se ve el CP en cada imagen.

Proyección del material de soporte visual que elaboré para la situación didáctica (agregado en referencias bibliográficas). Visionado de imágenes de diversos artistas y disciplinas. Modos de realización, contextos, enfoques. Por citar algunos: Angélica Dass, Ernest Kirchner, Francis Bacon, Lino Spilimbergo, Miguel Río Branco, Brocck Elbank, Jade Beall, Gabriela Punin, Steve McCurry, José Cardoso, Marcos López, Pierre Davis; Ron Mueck, entre otros.

Tiempo de realización: 2 (dos) clases. Dos lunes. Dos horas cada clase.

### **3. 6. 4. Cuarta situación didáctica: Acercamientos a la lectura, creación y producción de obras portadoras de ficción a partir de la naturaleza metafórica del arte**

#### Objetivos

Que las estudiantes:

- Perciban en las imágenes algunas variaciones en las cualidades del color en relación con sus técnicas, materiales y soportes
- Puedan expresar mediante metáforas verbales y plásticas esas cualidades
- En el momento de la producción tomen decisiones sobre los materiales que emplearán para su trabajo

#### Actividad

La actividad está pensada en dos momentos:

1. Observación. Buscar dos o tres imágenes de obras para retomar lo que venimos trabajando. Las invito a observar cómo están realizados los colores piel. ¿Con qué materiales creen que se los pintó/realizó? ¿Ven colores «raros»? ¿En dónde? ¿Por qué creen que aparecen así? ¿Qué título le pondrían a cada foto/obra?

Por comparación y contraste, mostrando de a dos o tres imágenes les pido que expresen cualidades para esos colores piel, atributos que vayan más allá del color. Podrían también personificarlos, por ejemplo: pieles blandas, tristes, monstruosas, gritonas, entre otras.

2. Creación y producción de una obra en donde la metáfora reúna palabras para inventar un título; por ejemplo: «Esta piel se derrite en el fuego acuoso; El mar se traga la luz de la piel; La piel es verde como un campo que se cae en el río»

Se propone que decidan grupalmente la producción de la obra (bidimensional, tridimensional o audiovisual) pensando en la experiencia para plantear y mirar las imágenes con nuevos desafíos.

Preguntas disparadoras: ¿Sobre qué otros temas nos permiten hablar este tipo de obras? ¿Cómo presentarlas en la sala? ¿Qué preguntas les haríamos a sus futuros estudiantes? ¿Por qué es importante la materialidad de la obra? Para la realización de trabajo los grupos serán de 4 integrantes. Sugerencias: los estudiantes podrán elegir diseñar: a) una actividad previa para introducir a los chicos en el tema, b) una

actividad de producción que permita re significar una imagen, intervenirla, trabajar a partir de un fragmento, pintarla en otro momento del día: en cada caso, ¿Qué quisiéramos enseñar? c) Una actividad que incluya la construcción de un relato.

Tiempo de realización: 3 (tres) clases. Tres lunes consecutivos. Dos horas cada clase.

### **3. 7. Resultados extraídos a partir del abordaje del cuerpo y el “color piel” como parte significativa en relación a los referencias y referentes de los modelos pedagógicos**

A continuación se exponen las tablas que poseen información extraída de los datos de la secuencia didáctica realizada:

<b>Situación didáctica 1</b>	<b>Rosado</b>	<b>Blanco</b>	<b>Cremita/crudo</b>	<b>Otros</b>	<b>La respuesta alude a un estereotipo SI - NO</b>
<b>Aproximaciones al CP y su enseñanza desde los conocimientos previos</b>	La mayoría de los grupos respondió que el CP es rosado, rosa claro.	Algunos respondieron blanco	Algunos respondieron cremita/crudo	En escasas respuestas aluden a otros tonos de piel pero sin decir cuáles.	Si
<b>Primeras respuestas</b>				Otros pocos manifestaron que no existe el “CP”	

				Otros incorporaron el color rojo, amarillo y negro.	
<b>Aproximaciones al CP y su enseñanza desde los conocimientos previos</b>					
<b>Segundas respuestas</b>	Cuando nos referimos al CP todos pensamos en ese color relacionándolo a un solo tipo de CP	.....	.....	Hay diferentes tonalidades de CP, ningún tipo de color piel se repite, todos son diferentes. Hablar de un solo color piel es discriminar, ya que todas las personas tienen distintas tonalidades. Algunos coinciden en que no hay color universal piel.	No

<b>Situación didáctica 1</b>	<b>Material</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Otros</b>
<b>Aproximaciones al CP y su enseñanza desde los conocimientos previos</b>  <b>Con respecto a cómo y con qué harían el CP</b>	Témperas.	Si tendrían que hacer un tipo de CP, empezarían intentando hacer el propio.	El CP lo harían mezclando marrones con rosado, blanco, rojo y negro.

<b>Situación didáctica 1</b>	<b>Material</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Otros</b>
<p><b>Aproximaciones al CP y su enseñanza desde los conocimientos previos</b></p> <p><b>Con respecto a enseñarían a los niños el CP en sus futuras prácticas y/o salas</b></p>	<p>Muñecos Fotos Dibujos Pintura</p>	<p>Observar a los niños su propio color piel y el de sus compañeros</p>	<p>Por ejemplo haciéndoles pintar una figura humana realizada en papel tratando de imitar su propia piel, luego, en una puesta en común compararse entre todos y demostrar que hay tantos CP como niños haya en la sala.</p>

<b>Situación didáctica 2</b>	<b>Posibles combinaciones para construir el CP con témpera y/o acrílico</b>
<p><b>“Relatos del CP”</b></p> <p><b>A partir de la visualización del visionado «La belleza del color de la piel humana» (The beauty of human skin in every color), Angélica Dass, septiembre 2013</b></p>	<p>Rosa y blanco. Rosa, blanco y negro. Rosa, amarillo y blanco. Rosa, amarillo, blanco y negro.</p> <p>Rosa-blanco. Agregado de negro a alguna de los dos colores. Rojo-naranja y amarillo. Rojo-naranja-amarrillo y blanco. Rojo-naranja-amarrillo-blanco y negro. (Con ocres)</p> <p>Marrón+rosa+negro+blanco.</p> <p>Negro+rojo azul naranja-marrón.</p> <p>Rojo, anaranjado y amarillo.</p> <p>Rojo, anaranjado, amarillo y negro.</p> <p>Rojo, anaranjado, amarillo y blanco.</p> <p>Rojo, anaranjado, amarillo, blanco y negro.</p> <p>Todas las combinaciones anteriores mezcladas con tonalidades ocre más claras u oscuras.</p> <p>Sacar el amarillo y sustituirlo por el color ocre.</p> <p>Rosa. Blanco. Una pisca de negro. Negro. Rojo.</p> <p>Rojo, naranja, amarillo, blanco y negro. Marrón, rosa, blanco y negro. Negro y rojo.</p> <p>Negro y azul.</p> <p>Negro y marrón. Negro y naranja.</p> <p>Negro, azul y violeta.</p> <p>En algunos casos se puede agregar negro por separado, en otros se puede sacar el color amarillo y poner color ocre. Azul. Anaranjado. Rosa y blanco, un poco de negro</p> <p>Rosa-amarrillo y blanco. Rojo-naranja y amarrillo. Rojo-naranja y blanco.</p> <p>Ocre. Roja-naranja-blanco y negro.</p> <p>Marrón-rosa-blanco-negro.</p> <p>Negro-azul-naranja-rojo (violeta o azul)</p> <p>Rosa-blanco. Agregado de negro a alguna de los dos colores. Rojo-naranja y amarillo.</p> <p>Rojo-naranja-amarrillo y blanco.</p> <p>Rojo-naranja-amarrillo-blanco y negro. (Con ocres). Marrón+rosa+negro+blanco.</p> <p>Negro+rojo. Azul+naranja. Marrón.</p>

### **Situación didáctica 2 Relatos del CP**

A continuación se presenta el registro de la propuesta realizada.

Registro del proceso de la actividad por una estudiante:

En base a las pruebas de color piel de su muestrario, se prueba el color logrado sobre su piel (fig 1 y 2).

Fig.1 - Búsqueda de color piel con acrílico

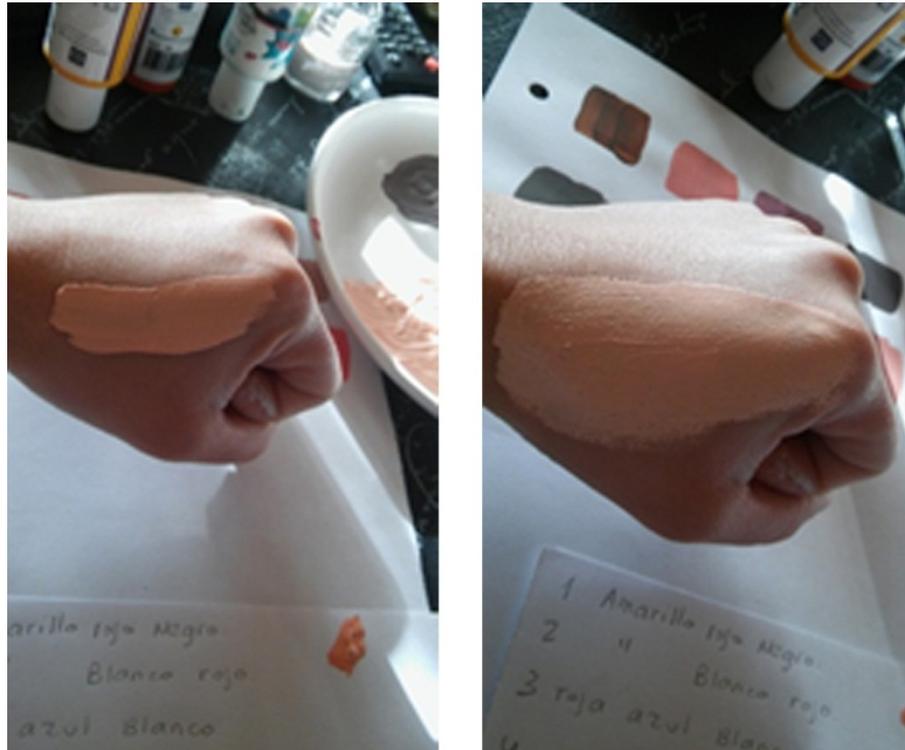


Fig. 2 – Paleta cromática del color piel



Fig. 3 – Dibujo y pintura según su fotografía:



Fig. 4 – Pintura terminada e imagen de referencia



Registro del proceso de la intervención en espacio público del grupo de segundo inicial por las estudiantes: Muestra intervención artística en espacio público: *¿Cuál es tu color piel?*

Fig. 5 –



Fig. 6 – Pintura terminada e imagen de referencia

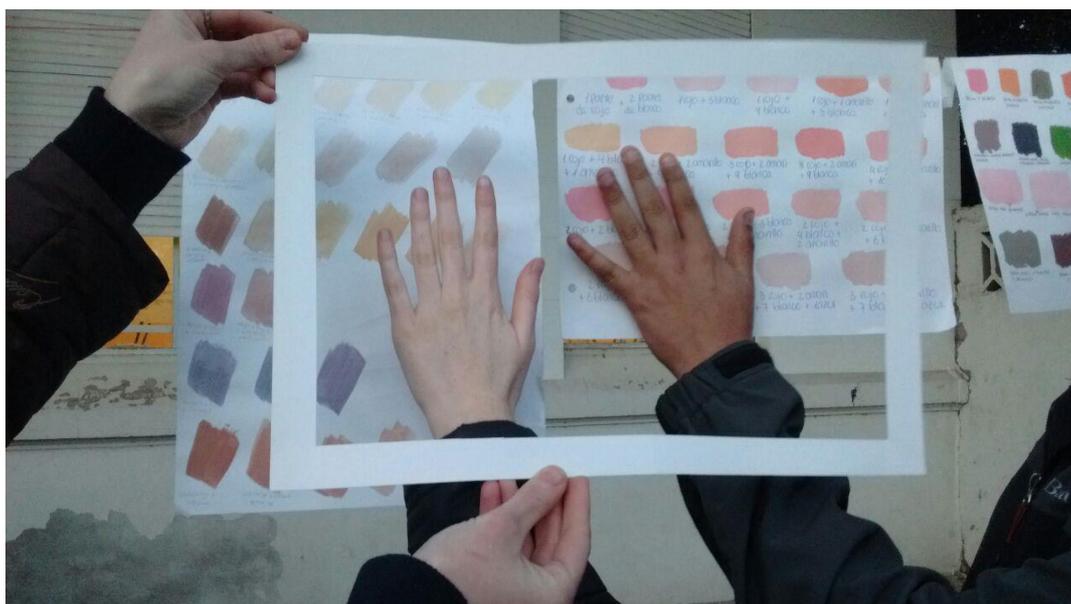


Fig. 7 – imagen de referencia del color piel en personas que asistieron a la muestra



Fig. 8 –



Fig. 9 –



Fig. 10 –



Fig. 11 –



Fig. 12 –



Fig. 13 –



Fig. 14 –



Fig. 15 –



Fig. 16 –



<p><b>Situación didáctica 3</b></p>	<p><b>“Aproximaciones a las variaciones en el CP según modos de representación”</b></p>
<p><b>Similitudes y diferencias en la forma de representar el CP</b></p>	<p>La piel se representaba a través de pinturas, fotografías, esculturas, collages, photoshop, fotomontaje, proyecciones sobre tela o acetato, entre otras cosas. Algunos de los artistas representaban el color piel con tonos poco habituales para este fin (colores rojos, verdes, azules, etc.), muchas veces utilizados para dar a conocer cierto estado anímico del personaje representado</p>
<p><b>¿Cómo fueron realizadas?</b></p>	<p>En el Imperio Antiguo de Egipto se utilizaban pigmentos extraídos de la naturaleza para realizar los tonos, en esta época se creaban imágenes descriptivas de situaciones cotidianas, diferenciando los colores piel en hombres (rojizo), mujeres (amarillento) y Dioses (amarronados con máscaras negras).          Otros artistas expresionistas, reflejaban a través de los tonos los distintos estados de ánimo.          Otros, realizaban juegos de luces para darle más importancia o no a los distintos colores, destacando diversos aspectos de la imagen.          Muchos artistas muestran la piel realizando primerísimos primeros planos, dejando ver en ellos marcas y texturas.          Otros artistas juegan combinando el arte con la ciencia (Bioarte) y recreando distintos estados de la piel de una manera creativa e innovadora.          Algunos artistas buscan contar historias de la piel a través de esculturas hiperrealistas, y otros a través de esculturas que combinado con el photoshop.</p>

<b>¿Dónde podrían encontrarse?</b>	Depende el fin que se quiera lograr podrían aparecer en museos, exposiciones; y si se quiere lograr un impacto cautivante podrían encontrarse en lugares no convencionales como la vía pública, algunas plazas, el patio de una escuela, el techo de un edificio, etc.
<b>¿Quiénes lo mirarían y por qué? ¿Para qué?</b>	“Creemos que poniéndolos en lugares no convencionales llamarían la atención de del público en general ya que no es algo habitual. La gente lo miraría por curiosidad, por asombro, por deleite visual y por placer”.
<b>Resultados de la actividad según escritos de las estudiantes</b>	“En las imágenes que vimos en la clase de «Educación Plástica», pudimos observar las distintas maneras de representar el color piel, en distintas épocas y momentos. Además no todos los autores representaban el color de la misma manera o con el mismo material. Vimos autores que representaban el color a través de la disciplina de pintura, en donde se muestra el imperio antiguo, Egipto, otras eran fotografías, otras eran esculturas, pinturas al óleo sobre tela, entre otras.”

**Cuarta situación didáctica: «Acercamientos a la lectura, creación y producción de obras portadoras de ficción a partir de la naturaleza metafórica del arte»**

En este apartado, se comparte el desarrollo de la propuesta por parte de un grupo de estudiantes, separados por cada momento y destacando lo aportado por ellas tal cual lo proyectaron.

**Primer momento:**

Selección. Estas imágenes cuentan distintas historias a través de las pieles, utilizando diversas técnicas como la pintura realista, surrealista y fotografías, tanto publicitarias como periodísticas.

Fig. 23. Fotoperiodismo



La foto (fig. 23) refleja a la piel en un momento de soledad en su estado más puro e indefenso. Se muestra en un primer plano la figura humana sobre un fondo de dolor y destrucción. Se juega con las tonalidades frías como los grises, acentuando el despojo. Título sugerido: “El hombre devastado”.

Fig. 24. Publicidad de Valentino en revista Vogue.



Fuente: Steve McCurry.

En ésta publicidad (fig. 24) pueden verse distintos colores de piel, demostrando la supremacía de la piel clara sobre la oscura. Refleja la piel clara siendo superior a la oscura, como antiguamente sucedía en la época de la esclavitud. Título sugerido: “La simetría de la gloria”.

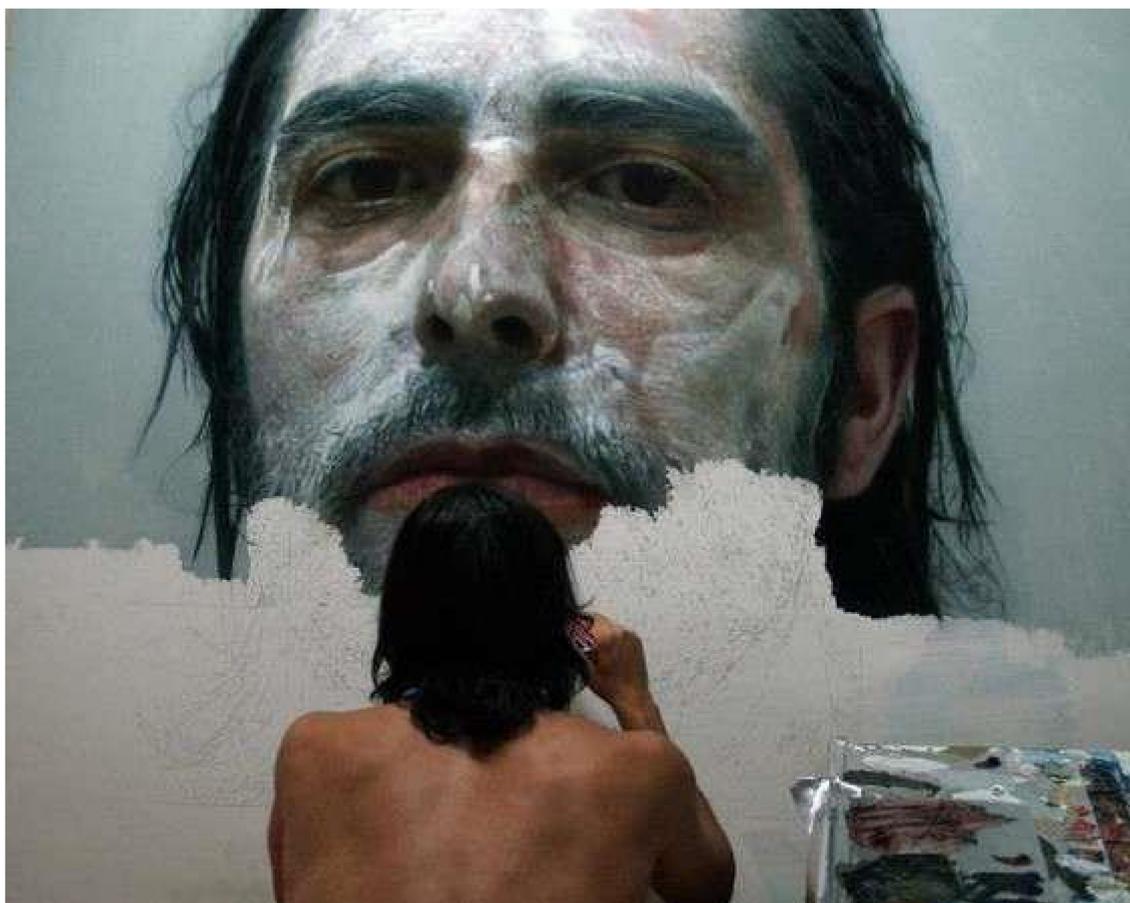
Fig. 25. “Invisible Man”



Fuente: Liu Bolin

En esta fotografía (fig. 25) se puede ver como algunas veces, la autoridad oprime a las personas sin importar el color de cada uno. La piel es representada en un juego de mimetización con el fondo, donde la persona “oprimida” se muestra como algo invisible. La técnica utilizada es la pintura sobre el cuerpo de la persona de tal manera que parece ser transparente. Título sugerido: “Ausencia”.

Fig. 25. Autorretrato hiperrealista



Fuente: Eloy Morales

En esta imagen (fig. 25) se utiliza la técnica de autorretrato, donde el pintor se representa a sí mismo en gran escala sobre una pared. Muestra otro aspecto de su piel al agregarle un tono blanco simulando estar enjabonado. Título sugerido: “Espejo”.

Fig. 26. Pintura “Héctor y Andrómaca”



Giorgio de Chirico (1917)

En esta obra podemos ver la figura humana de un modo peculiar, se representa en forma de maniquí simulando ser de madera. El rostro puede verse pintado en color blanco inexpressivo, las demás partes del cuerpo se representan con diversos colores, predominando los tonos cálidos. Aunque no se vea expresión alguna en el rostro, la

cercanía de los cuerpos demuestra un sentimiento fuerte de unión, cariño y de afecto.  
Título sugerido: "Piezas de amor".

Fig. 27 –



Ron Mueck: Esta escultura es muy real, donde se ve reflejada un hombre desnudo en un rincón, como frustrado, y a la vez enojado.

Una sombra entre los ojos muestran el ceño fruncido del hombre, que mira hacia un costado como si estuviera viendo a alguien, y estuviera enojado con ese "otro".

Apoyado entre sus brazos se muestra pensativo y vengativo, pero asustado porque necesita o quiere algo que perdió.

Su piel parece ser de un material plástico flexible, que se puede tocar y es frío, elástico y suave. Sus colores son rosados con blanco, que muestra su piel pálida de tal manera que parece acobardado.

Podríamos llamar a esta obra "Achuchado" (difícil, complicado), elegida especialmente porque lo que más llama la atención es la mirada del hombre hacia "alguien".

**Información:** Mueck utiliza materiales como pinturas de resina, fibra de vidrio, silicona y acrílicos para reproducir fielmente todos los detalles de la anatomía humana y construir esculturas que tematizan la vida y la muerte.

Fig. 10 –



Ron Mueck.

Esta escultura es muy actual, porque muestra la realidad infantil y su relación íntima con la tecnología. Se puede ver como estos niños tienen sus miradas fijas en el aparato.

Es como una imagen congelada de como los niños no perciben nada del medio que los rodea, al estar poniendo exclusivamente su interés en el juego.

Los colores de su piel son rosados con marrones claros pero apagados, descoloridos.

Sus ojos se pueden ver entrecerrados, poniendo fija atención al aparato, y se encuentran enmarcados por líneas, que parecen avejentados, y seguido debajo de sus ojos tiene ojeras, de agotamiento y cansancio físico.

Se podría denominar a esta obra como "Cegados", porque parece que no tienen la capacidad de razonar o darse cuenta con claridad de lo que está sucediendo a sus alrededores.

### **Segundo momento:**

A continuación se exponen dos ejemplos seleccionados de los trabajos presentados por las estudiantes:

#### Título de la obra: Camalehumano

En relación a la pregunta que les hice sobre ¿cómo presentarlas en la sala? un grupo de estudiantes decidió diseñar una propuesta didáctica en base a dos de las sugerencias que les brindé para tener presentes para la creación y producción de su

obra: “Una actividad previa para introducir a los chicos en el tema” y “Una actividad que incluya la construcción de un relato”.

A continuación presento la propuesta del grupo tal como la entregaron:

“Camalehumano”



Este trabajo surge con el fin de concientizar la cantidad de diversos colores de piel que existen, se podría decir que cada persona tiene su color único tal vez parecido a otro pero no igual, y no solo eso sino que además una misma persona tampoco tiene siempre el mismo color.

Por esto se nos ocurrió relacionarlo con la historia “Un camaleón que cambia de color” para realizar las actividades, que es un réptil que a través de ciertas circunstancias por su contexto cambia de color.

#### Actividades:

DÍA UNO: La primer actividad la desencadenaremos con la lectura de esta historia “Un camaleón que cambia de color” y una vez finalizada se hará una indagación de preguntas disparadoras que darán paso también a la demás actividades que planeamos y están serán algunas de las preguntas: ¿De qué trataba la historia? ¿Qué será un camaleón? ¿Alguien conoce a esta especie de animal? ¿En dónde se encontrará? ¿Podrá camuflarse con nuestros colores de piel?

Todas estas respuestas que surgen en la sala se irán escribiendo en una cartulina, con el fin de que los niños creen ideas previas de que es un camaleón y cuál es su principal característica, para lograr hacer un adentramiento al tema y crear una idea general entre todos.

El cuento es:

Una noche muy bonita

El triste camaleón

Se daba una vueltecita

Desde la rama al balcón

Salió a tomar aire puro  
Y se volvió azul oscuro  
Ese color no me gusta  
-dio el camaleón- sincero  
Y como nada me asusta  
Cambio el color cuando quiero  
Ese tono es algo raro  
Y prefiero ser azul claro  
Más al rato se aburrió  
Y otra cosa decidió  
Creo que nada se pierde  
Si ahora me vuelvo verde  
Pero aquel extraño ser  
Era un bicho curioso  
Y quería conocer  
Algún otro tono más gracioso  
Y el camaleón muy pillo  
Se puso todo amarillo  
Aun había otro color  
Que no había probado  
Y así con mucho cuidado  
Cambio al color del amor  
Si no se equivoca mi ojo  
Ese es el color rojo  
Más tarde queridos niños  
El sueño la hacía un guiño  
Y el camaleón rendido  
Se nos quedó dormido  
De cambiar se había cansado  
Y al fin se quedó dormido

DÍA DOS: Para el segundo día se seguirá la temática de la actividad anterior y se relacionara al camaleón con el humano, ya que este mismo cambia de color simularíamos que el reptil se camuflaría con los colores de las personas. Por eso la

actividad lleva el nombre de “Camalehumano”; se llevará el material preparado, que sería hacerle cuadrados a una cartulina de papel corrugado los cuales serán tapados por papel celofán que forman algunos de los tantos colores piel que existen y con un dibujito del camaleón iremos apoyándolo atrás de estos cuadrados simulando como que el camaleón por saltar en estos colores va cambiando y tomando los colores piel. El proceso este lo haremos mediante una canción que dice:

Yo tengo un camaleón  
Que cambia de color  
Si te toca a vos, a vos o a vos  
Dependiendo tu color  
Sea rosa o marrón  
El se camufla con vos !!!

Cuando dice “... Si te toca a vos, a vos o a vos” iríamos cambiando el reptil de cuadrado en cuadrado para que tome el color piel que reflecta el celofán.

Se culminaría la actividad con una charla con respecto a lo que se hizo y reconocimiento de los colores que vimos.

**DÍA TRES:** Se haría al iniciar la actividad recordando lo que sucedió el día anterior, cantaríamos la canción una vez más pero ahora señalándonos entre todos los que estamos en la sala para que vean que cada uno tiene un color diferente. Luego se mostrara una lámina de un dibujo de un camaleón para que vean como es y continuamente se les repartiría una hoja A4, un lápiz negro y temperas de tonalidades piel, para que cada niño de la sala dibuje su propio reptil y elija las temperas necesarias para formar su propio color según lo que ellos crean. Al terminar se dejaran secar las pinturas y se continua al otro día.

**DÍA CUATRO:** Se hace una puesta en común de las pinturas y se le pregunta a cada niño porque eligió esos colores, si se ve identificado o en que pensó al hacerlo, también se preguntara a los niños si se ven identificados a alguna pintura de un compañero. Se dirán todos los colores en voz alta, para que los aprendan y los reconozcan y se concienticen que somos todos de un color en particular y que eso no nos hace diferentes.

Culminaremos cantando una canción en la cual hay que hacer una coreografía y que habla de todos los otros colores, para que no queden afuera y también los recuerden.

La canción se llama “A jugar con los colores”:

Salta con amarillo

Brinca si azul o rojo ves

Camina al ver naranja

Negro, verde, marrón o gris

Salta si ves purpura

Brinca si blanco o rosa ves

Camina con beige o verde

Y da un grito muy fuerte

Lalalarara lalalara...

DÍA CINCO: En este último día lo que se hará es finalizar el tema abordado de los diferentes colores piel, haciendo un afiche con las manos pintadas de todos como es su color y la apoyarán en el papel, la seño les escribirá adentro el nombre del que apoya la mano y se pegara en la sala para que quede como recuerdo de la actividad, que se concientice que no hay que discriminar, que eso es malo y que por nuestros aspectos físicos somos todos iguales pase lo que pase.

Registro fotográfico de la presentación en clase:



B) Título de la obra: “El equilibrio entrelazado de las raíces de la vida”

En este caso las estudiantes decidieron empezar por la producción de una obra tridimensional, basada en un escrito que ellas hicieron sobre el mito de la creación de las razas:

Con la creación de esta obra quisimos simbolizar un nuevo mito sobre la creación de las razas que existen sobre la Tierra.:

“En el paraíso hace millones de años existió un árbol muy añejo, cuyas raíces se aferraban con fuerza a la tierra, como si nunca fuese a desaparecer. Su belleza era imponente e irradiaba una luz natural tan brillante que enceguecía a todo aquel que se le acercase. Sus hojas eran tan suaves como la caricia del viento al despertar, y tenía unos frutos exóticos que nadie se animaba a tocar y probar, cada uno de ellos tenía una tonalidad distinta. Los seres que habitaban en estas tierras estaban revestidos por gruesas y rugosas capaz de tonos grisáceos. Entre todos los habitantes había un acuerdo: nadie debía alimentarse con esos frutos. Pero un día, un joven cautivado por la belleza del árbol se acercó y tomo uno de los frutos. Al morderlo todo su cuerpo fue tomando el color del mismo y al ver lo que le estaba sucediendo corrió hacia donde se encontraban los demás habitantes, quienes quedaron encantados y repitieron su hazaña. Y fue así como surgieron las distintas razas que hoy conocemos sobre la Tierra.”

Las actividades que pensaron en relación a las sugeridas fue iniciar con actividades previas para introducir a los niños en el tema y luego experiencias desde la materialidad pero vinculándola con la obra y el relato, su representación y participación activa y construida:

Actividad 1 “Introducción al tema”: Se dará comienzo a la clase relatando un cuento sobre el origen del color de la piel, que trata sobre la existencia de un árbol de colores neutros que daba manzanas no convencionales, éstas eran de distintos tonos piel. Las personas al comerlas adquirirían el color de la manzana, se les caía la corteza que las revestía y la piel obtenía las características que hoy conocemos. Así, fue como se crearon las diversas razas del mundo. Una vez leído el relato, las maestras harán preguntas disparadoras como ¿De qué color somos? ¿Todos tenemos el mismo color? ¿Por qué? ¿Qué les parece? Entre otras.

Actividad 2 “Collage del color piel”: la maestra repartirá vectores de niños y niñas impresos en hojas de tamaño oficio, cada niño deberá recortar de revistas distintos tonos piel, y pegar los colores encontrados sobre las figuras repartidas.

Actividad 3 “Encontramos nuestro color piel”: nos disfrazamos de pintores, luego la maestra le repartirá a cada niño una manzana realizada de material reciclado (botellas plásticas y cartapesta). Una vez que los niños tengan su manzana, con témperas de distintos colores intentaremos formar el color piel de cada uno y, al encontrarlo, pintaremos las manzanas.

Actividad 4 “Representación del relato”: tomando el relato contado en la primera actividad, los niños de la Sala Verde construirán su propio árbol. La maestra llevará a la sala ramas secas pintadas en tono neutro sobre una base que sirva de sostén, formando la “estructura” del árbol. Se le estragará a cada niño papel crep para realizar las hojas del árbol, que una vez terminadas, pegarán en las ramas. Finalmente, cada niño colgará la manzana pintada con su color piel en el árbol.



Registro fotográfico presentado por el grupo del proceso de la obra:













Registro fotográfico de la presentación en clase:



Para sintetizar, observamos un gran proceso de trabajo, en el que se evidencian los resultados de las experiencias realizadas por las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial. Estudiantes que poseen por vez primera, un acercamiento a la Educación Plástica en el segundo año de su formación. Estudiantes que no poseen conocimientos sobre el lenguaje visual, la cultura visual, la poética y su materialidad (por citar algunos) ni tampoco de las posibles estrategias didácticas, metodológicas e incluso pensar y diagramar un proyecto o secuencia didáctica.

Las propuestas que se desarrollaron y que forman parte de este trabajo son una invitación a considerar la importancia del lenguaje visual, en este caso, a partir de la PV en la experiencia formativa para el NI. Las propuestas de enseñanza tuvieron la intencionalidad de actuar de disparador para orientar a las futuras docentes sobre los lineamientos didácticos básicos de la educación artística, para que sean abordados de manera articulada con saberes de otros campos del conocimiento en relación con los objetivos proyectados en cada situación didáctica. Sin embargo, el Diseño Curricular

del NI es contradictorio con respecto a la concepción del arte y su correspondencia en relación a los contenidos desde su mera enunciación. Por ejemplo, en referencia al contenido color, dice:

“El color • Los colores de acuerdo con su intencionalidad estética. Mezclas de colores. Superposición de colores. Opacidad. Transparencia. • Características básicas del color. • Alteraciones del color a partir de las posibles mezclas: entre colores; desaturaciones con blanco, negro y gris. • El color en formas tridimensionales. • La luz y la sombra y su representación con el color. • El color en formas tridimensionales.”<sup>25</sup> De este modo podríamos dar cuenta de la presencia del modelo pedagógico que enuncia Aguirre Arriaga respecto del Modelo Filolingüista y su correlato con el cuarto modelo que expone la Res. N° 111/10 CFE respecto al arte como forma de conocimiento.

En cuanto al proceso creador y la interpretación de la imagen, el Diseño Curricular expone:

- Relación entre la idea inicial, los materiales seleccionados y la producción final.

- Análisis visual y táctil de elementos de la naturaleza y de objetos producidos por el hombre.

- Interpretación y análisis de obras de artistas, en el espacio bidimensional (dibujos, collages, grabados, fotos, pinturas) y en el espacio tridimensional (esculturas, construcciones, ánforas, bajo relieves, instalaciones, objetos intervenidos, etcétera).

- Análisis de los elementos plásticos presentes en la imagen (fotos, dibujos, pinturas, grabados, objetos escultóricos, etc.) como la composición, la ubicación de las figuras en el espacio, el uso del color, la forma y la textura.

- Análisis de la propia producción y de las producciones producidas por otros niños y en las obras de arte.”<sup>26</sup>

En efecto, podríamos decir que en la propuesta desarrollada, las estudiantes han logrado dar cuenta de varios de estos enunciados. No solo el conocer sobre un contenido en particular a enseñar, sino también el hecho de pensar cada paso en el transcurrir de las actividades. Ello implicó la búsqueda de material, información,

---

<sup>25</sup> Diseño Curricular para la Educación Inicial. Lenguaje de las artes y los medios. pp.191

<sup>26</sup> Ibidem.

reflexiones y debates compartidos. Además, los modos de enunciar y abordar un contenido tan significativo como “poco atribuido o abordado”, el CP.

#### 4. CONCLUSIONES

Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce, y que al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política, construyendo una mirada -y no cualquiera- del mundo. Al respecto, se reconoce el proyectar experiencias que incluyan en su marco trabajos de artistas. En este caso, se destaca en Dass el modo de documentar la verosimilitud del CP humano mediante su proyecto “Humanae”. En él, se desafía nuestra forma de reflexionar sobre los prejuicios hegemónicos desde y en el CP. Situados en este marco, las acciones artísticas de Dass manifiestan el propósito de encontrar y reconocer en ellas la concepción del CP en el cuerpo, abriendo caminos a modos de observar, registrar, materializar; por ende, de enseñar. Tales acciones revisten un enfoque netamente embestido en la pedagogía crítica. Frente a este escenario, se toma el CP en sus aspectos de enseñanza como punto de partida para el abordaje de propuestas que abran la posibilidad de generar una revisión hacia nuevos caminos en la enseñanza en el NI. En consecuencia, en dicho nivel -según el marco teórico abordado en este trabajo de investigación- la realidad se juega y se representa para conocerla, comprenderla, aprehenderla, transformarla y recrearla en función de lo que la/el niña/o sabe, vivencia y expresa. En consecuencia, tenemos como docentes, la tarea de brindar “modos de mirar” y no solo “ver” esa realidad. De incidir en un andamiaje de actividades para atribuir a la imaginación y la ficción. Para ello, las experiencias desde el campo disciplinar facilitan el acceso al conocimiento, recreando las prácticas culturales y dando la posibilidad de ingreso a otros mundos posibles. A través de la reflexión, exploración y producción, se enriquecen las formas de mirar la realidad, comprenderla y accionar sobre ella. De este modo, las futuras docentes, dispondrán de un conocimiento que se vincula al cuarto modelo presentado durante este trabajo. El modelo que entiende al arte como forma de conocimiento. Por un lado, la percepción del CP y los imaginarios, prejuicios, representaciones, connotaciones, que implican. Para esto incide tener en cuenta desde dónde percibimos, entendiendo a la percepción como construcción social y cultural. Asimismo, requiere ver las circunstancias que se ponen en juego. En la instancia de producción, al resolver la figura humana (ya sea desde lo formal como desde lo tonal) se manifiestan estereotipos y preconceptos derivados de las representaciones mentales provenientes de la construcción perceptual. Por lo tanto, en la

producción/representación del CP juegan los estereotipos y preconceptos. Por otro lado, la importancia de abordar la relatividad del color, el uso intencional de la variabilidad en la producción de sentido y pensar cómo todo esto entra en juego en la educación, tanto en la instancia de análisis reflexivo (que en términos generales suele estar ausente en los primeros años de la escolaridad) como en la producción de imágenes. Aquí es importante ver cómo se plantean estas instancias (el desarrollo perceptual, la producción y la reflexión) en los modelos/tendencias pedagógicas en la enseñanza del arte. Focalizando en el nivel inicial, es posible analizar qué sucede cuando se privilegia el enfoque expresivista, donde pareciera haber un vacío en cuanto a los contenidos desde el diseño curricular. Esto se entronca con el presupuesto que en este nivel no debiera haber docente especialista en artes visuales (y en general suele no haber), por lo tanto los contenidos deben estar al alcance de la/el maestra/o de sala (con escasa formación en la disciplina, en general técnicas gráfico-plásticas).

Durante el transcurso de análisis y contrastando con las experiencias realizadas, se encontró que el abordaje de modelos/tendencias pedagógicas debiera ayudar a interpretar cómo se cristalizan estereotipos en la enseñanza. Por lo tanto, es clave cómo juegan los enfoques de la enseñanza en el abordaje de la figura humana y el color piel como parte significativa de la figura. Así podemos ver que recurrentemente se reconoce e identifica el CP mediante estereotipos y prejuicios instalados socialmente.

Para futuras investigaciones que emprendan estudiantes y profesores del campo disciplinar, quedan interrogantes por responder que desbordan la hipótesis inicial y aluden a pensar que este trabajo es solo un acercamiento a advertir sobre un nicho teórico-práctico importante. Un nicho que posibilita dar cuenta y ser de utilidad para estimar los indicios que revisten el impacto de relevamiento en la enseñanza en general de la *Plástica Visual* en el *Nivel Inicial* y en particular, del *Color Piel*.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Aguirre Arriaga, I. (2005) “Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética (Intersecciones)”. 2000, (2ª Edición, 2005), Octaedro UPNA, Barcelona, España

Belinche, D. (2010) “Tiempo. Sobre el pasado y el presente en el arte” en *Revista Interamericana de Educación, OEI, N° 52, Abril de 2010*, disponible en [www.rieoei.org/deloslectores](http://www.rieoei.org/deloslectores)

Belinche, D. (2011) *Arte, poética y educación*, Secretaría de Publicaciones y Posgrado, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Blanchet, A. (1985). "Las reglas del juego en la entrevista" Cap. III del libro: *L'entretien dans les Sciences Sociales. L'écoute, la parole et le sens*. De Alain Blanchet & Al. París: Dunod, 1985, pp. 81-116.

Bourdieu, P. (1986). “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”. En *Materiales de Sociología Crítica*. Ed. La Piqueta. Madrid, 1986.

Carr, Wilfred y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca. 1992.

Ciafardo, M., Belinche, D. (2008) “El bueno y el malo. Los estereotipos: un problema de la educación artística”. En *Revista La Puerta, Publicación Internacional de Arte y Diseño*. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Año 3 N° 3. Junio de 2008, pp. 17-28.

Castoriadis, C. (1997) “El Imaginario social instituyente” En revista *Zona Erógena*. N° 35. Cornelius Castoriadis. *El Imaginario Social Instituyente*. Disponible en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20%20EI%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>. [Última consulta: 23-06-2018]

Ciafardo, M., Dillon, M. & MEedina, P. (2012). *Algunas consideraciones sobre materiales no convencionales (versión electrónica)*. Recuperado el 8 de julio de 2018, de [www.fba.unlp.edu.ar/lenguajevisual1b](http://www.fba.unlp.edu.ar/lenguajevisual1b)

Ciafardo, M. (2010) *¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual*. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*.

Dass, A. (2013). *Infinite colors of the humans skin: Angélica Dass at TEDxMadrid en TEDx Talks*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?V=YaGjjvYuu2A> [Última consulta: 20-06-2018]

Dass, A. (2016). *La belleza del color de la piel humana en TED en Español*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?V=3AXV6fX14oQ> [Última consulta: 20-06-2018]

Dass, A. (2018). *Proyecto “Humanae”*. Recuperado de [www.angelicadass.com](http://www.angelicadass.com), <https://www.humanae.org> [Última consulta: 15-06-2018]

Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario; Dirección General de Cultura y Educación; Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07. DGCyE.

Dubois, P. (2008). El acto fotográfico y otros ensayos, Editorial La marca, Buenos Aires.

Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística, Barcelona: Paidós Ibérica. Ha sido reseñado en: Fernando Hernández Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 24, 1995, págs. 237-240

Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual. Cap- 2: Educación Artística para la comprensión de la cultura visual, Barcelona, España. Editorial: Octaedro.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). “Recolección y análisis de los datos cualitativos”. En: Metodología de la investigación (pp. 581-688). México, D. F.: McGraw-Hill/ Interamericana.

Ivaldi, E. (2014). Infancia. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Patricia Sarlé (et. al. ed.), Madrid.

Kochen, G. (2013). Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia. 1° ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, UNESCO.

Kusch, R. (1976). Geocultura del hombre americano, Colección Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires, Argentina. Fernando García Cambeiro.

Ley de Educación Nacional – Ley 26206 (2006): Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Capítulo VII, artículos 39, 40 y 41. Disponible en <<http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2026206%20de%20Educacion%20Nacional.pdf>>. [Última consulta 22-06-2018]

Marín, M. (2015). “Procedimientos de redacción. Fluidez y consistencia en la escritura” (págs. 205-256). En: Escribir textos científicos y académicos (1st ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marín, M. (2015). “Y ahora hay que escribir... La escritura en contextos de estudio” y “¿Cómo es el texto que necesito escribir? Los géneros académico-científicos”. En: Escribir textos científicos y académicos (págs. 31-72), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2010) “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional” Res. 111/10 Disponible en <<http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Anexo-resolucion-111-10.pdf>>. [Última consulta:29-06-2018]

Micieli, C. (2007). El cuerpo como construcción cultural. Aisthesis, núm. 42, 2007, pp. 47-69, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual, Paidós Ibérica, S. A, Buenos Aires.

Moreno, N. (2011). El lenguaje visual en el nivel inicial. Disponible en <https://studylib.es/doc/6924616/el-lenguaje-visual-en-el-nivel-inicial> [Última consulta:10-06-2018]

Moller, Y. (2016). Material de soporte visual para secuencia didáctica sobre “Color piel”.  
Disponible en: <https://www.slideshare.net/secret/eAvcGrxkrx32Q4>

Read, H., 1943, “Educación por el arte”, Paidós, 1955, Buenos Aires.

Rodríguez Gómez y otros (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, Málaga.

Sacristán G., Pérez Gómez, A.I. (1996) Comprender y transformar la enseñanza, Ed. Morata.

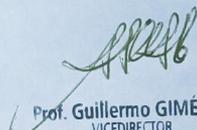
Vigotsky, L. “La Imaginación y el Arte en la Infancia”, 1930, Akal, (1982), Madrid, España, Educar la visión artística.

## 6. ANEXOS

Carmen de Patagones, 16 de Noviembre de 2018

En el marco de mi tesina de trabajo final en la carrera de posgrado: *Especialización en lenguajes artísticos (orientación en lenguaje visual)* en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, solicito colaboración mediante el aval del personal jerárquico a cargo del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones: el director Prof. Guillermo Gimenez. En líneas debajo se constata su firma, la cual concierne que el corpus sobre secuencias didácticas abordadas sobre el *color piel en el nivel inicial*, se llevaron a cabo durante el transcurso del año 2016. Dicho corpus fue realizado con las estudiantes de segundo año de la carrera “Profesorado en Educación Inicial” en la cátedra: “Educación Plástica” a cargo de la Prof. Yesica Moller, mediante el consentimiento de cada una de las participantes y manteniendo total anonimato.



  
Prof. Guillermo GIMÉNEZ  
VICEDIRECTOR  
I.S.F.D. y T. N° 25  
CARMEN DE PATAGONES