

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

APRENDIENDO A TRAVÉS DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES: ESCUCHANDO LAS VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS

LEARNING THROUGH PLASTIC AND VISUAL ARTS: LISTENING TO THE VOICES OF
BOYS AND GIRLS FROM 4 TO 6 YEARS OLD

Nataly Gonzalez Velastín
Piedad Cabrera–Murcia

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito describir los aprendizajes artísticos reportados por niños y niñas entre 4 y 6 años, pertenecientes a dos comunas, ubicadas en la Región Metropolitana en Chile. Para ello, se han analizado los relatos visuales y orales de párvulos que participaron de experiencias estéticas y artísticas ocurridas en pandemia. La investigación realizada es cualitativa, siguiendo un diseño de estudio de caso, y la recogida de datos se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Los resultados muestran cómo las concepciones estéticas de los párvulos se aproximan al mimetismo, el carácter procesual domina el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos, y la conexión con el proceso y la producción artística responde a experiencias visuales previas, vividas e imaginadas. Finalmente, se revela cómo los párvulos se vuelven protagonistas de sus aprendizajes en la medida que transforman activamente la provocación estética.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Educación artística, provocación estética, pensamiento artístico

ABSTRACT

This study aims to describe the artistic learning reported by children between 4 and 6 years old, belonging to two communes, located in the Metropolitan Region in Chile. To this end, was analyzed visual and oral accounts of children participating in the aesthetic and artistic experiences in pandemic. The research carried out is of a qualitative nature, follows the design of a case study, and the semi-structured interview and participant observation were the procedures used to obtain information. The results allow us to appreciate how the aesthetic conceptions of the toddlers are close to mimicry, where the processual character dominates the recognition of the acquired learning, and the connection with the process and the artistic production responds to previous visual experiences, lived and imagined. Finally, it is revealed how the children become protagonists of their learning to the extent that they actively transform the aesthetic provocation.

KEYWORDS

Childhood Education, Artistic education, aesthetic provocation, artistic thought

INTRODUCCIÓN

La crisis vivida durante la pandemia COVID 19, impactó en las formas de enseñar y aprender en todos los niveles educativos. En Chile, las orientaciones entregadas desde el inicio de esta emergencia, apuntaron a priorizar el currículo y con ello, flexibilizar la enseñanza poniendo en su centro el desarrollo socioemocional como un principio básico que fundamenta el aprendizaje (Mineduc, 2018; Mineduc, 2020a). Con estas disposiciones, jardines infantiles y centros educativos, movilizaron experiencias pedagógicas que favorecieron la continuidad en el aprendizaje de los párvulos en conjunto con las familias.

La priorización curricular planteada, reafirmó la concepción de niños y niñas como sujetos de derecho, con un rol activo en su proceso de aprendizaje; elementos transversales en la secuenciación de objetivos de aprendizaje en cualquier núcleo. En los lenguajes artísticos, esta da continuidad al fomento del desarrollo de la apreciación y sensibilidad estética, así como la expresión creativa de sí mismo y su entorno. Asimismo, se explicita que el profesorado puede incorporar ajustes que considere pertinente en función del contexto educacional (Mineduc, 2020a).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo presenta los logros de aprendizaje reportados desde las voces de cinco párvulos entre 4 y 6 años, quienes participaron de un conjunto de experiencias artísticas y estéticas trasladadas al hogar por la pandemia, en una relación directa observador-participante. En su diseño, se consideró que estas fueran provocadoras, desafiantes y que, a nivel cognitivo movilizaran el pensamiento artístico de los párvulos. El fomento a la observación sensible, es foco de atención en este estudio. Este proceso de observación e interpretación visual, nos acerca a la mirada de una educación a través del arte (Read, 1976), donde el proceso de apreciación estética no es un acto pasivo sino más bien, la construcción de realidades y de opiniones dotadas de una identidad. Así, el desarrollo de los aprendizajes artísticos está asociado a la facilitación de ideas divergentes y el respeto por la diferencia (Oliver, 2020).

MARCO TEÓRICO

Las artes plásticas y visuales desde la mirada de la primera infancia

En la historia del arte, coexisten diversos paradigmas sobre su función, (i) como un recurso autoexpresivo ligado a la personalidad y el contexto en el que cada persona se desenvuelve (Eisner, 1972), (ii) como una disciplina cuyas técnicas y recursos son de un acceso más exclusivo (Cobos, 2013), o bien, (iii) desde una perspectiva socioculturalista desde el valor propio que aporta el arte al desarrollo de la conciencia de sí mismo y del entorno de forma sensible (Acaso, 2000; Eisner, 2020).

En este último paradigma, las artes plásticas y visuales se centran en la comprensión sensible del mundo (Eisner, 1972). Esta forma de comprender nos invita a pensar el arte como un potenciador de ideas divergentes, apreciación por los detalles de la realidad, así como por las interacciones que dan forma a un todo, como sería la sociedad (Oliver, 2020). Sin duda esta nueva mirada pone en evidencia la necesidad de considerar las formas no discursivas propias del aprendizaje a través del arte como una estrategia didáctica sustancial para pensar las formas de enseñar o aproximar a los párvulos a la expresión artística.

Ahora bien, los estudios que tratan el abordaje de experiencias artísticas y estéticas desde la mirada de la infancia son escasas. A nivel nacional destaca el estudio de Montenegro et al., (2020) y Cobos (2013), que se enfocaron en recoger información en torno a las prácticas docentes, desde el cómo se enseña. En ambos estudios se concluye la falta de formación en el área de las artes y las necesidades presentes en los docentes. De estos, solo el primero se enfoca en el campo de la educación parvularia, evidenciándose así la exigua investigación a nivel nacional con respecto al tema (Rojas, 2016a).

A nivel internacional se encuentran sistematizaciones en torno a la importancia del arte en la primera infancia, señalando propuestas de ocio-culturales en las que se aproxima a los párvulos a los lenguajes artísticos (Azagra y Giménez, 2018). Asimismo, se encuentran experiencias en las que el arte hace parte de la planificación de experiencias infantiles, resaltando el rol activo de los párvulos desde sus ideas e imaginarios y visibilizando el desa-

rrollo de competencias cognitivas y sociales al participar de este tipo de proyectos (Gallardo y Pérez, 2008; Rodríguez y Ramírez, 2020). Otros estudios entre tanto, reportan aumento de la oralidad, deseo de expresarse, el tránsito a diferentes lenguajes que les permite a los párvulos cubrir sus necesidades expresivas, así como la adquisición de competencias (Benítez, 2014).

Pensamiento artístico y su conexión con los principios pedagógicos de la educación parvularia en Chile

En Chile, se ha planteado una priorización de aprendizajes artísticos (Mineduc, 2020a) imprescindibles y significativos para un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible, que se adecue al contexto sociocultural en el que se desenvuelve cada párvulo. Se distingue un primer nivel asociado a la expresión creativa de la realidad y un segundo, a la interpretación sensible de producciones artísticas (Mineduc, 2020b), los que conectan con el “potenciar habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética” (Mineduc, 2018, p. 75).

Desde una perspectiva sociocultural (Barbosa, 2013; Eisner, 2020; Malaguzzi, 2011; Read, 1976) el pensamiento artístico se articula a partir de tres procesos que operan interdependientemente: ver o leer la obra, hacer una obra y entenderla como un fenómeno cultural situado en un contexto específico (Barbosa, 2013; Eisner, 1972). La lectura de una obra, implica interpretarla desde la conjugación de experiencias percibidas y del imaginario propio del párvulo (Barbosa, 2013; Eisner, 1972). Este proceso no debe igualarse al de sensibilidad estética, puesto que la observación como proceso activo, también implica construir nuevas imágenes guiadas por la estética propia del contexto sociocultural (Rojas, 2016b). Para interpretar la obra es preciso el despliegue de la creatividad, de pensar en lo que se observa y en lo que falta por observar. El hacer o el proceso productivo es comprendido como una respuesta al proceso de apreciación sensible (Barbosa, 2013).

Ciertamente, en la producción artística vemos una organización de la percepción estética para profundizar en la reflexión individual como colectiva. Considerando el contexto, esto implica indagar en las historias y el marco

cultural a partir del cual se plantea la obra. Por ello, referentes visuales que conforman el cotidiano, son potenciales provocaciones estéticas que el párvulo acomoda y transforma acorde a sus ideas e intereses (Winnicott, 1972). Es la capacidad creadora que nace fruto de la experiencia vivida e imaginada, y que se concreta por medio del juego (Calmels, 2011; Vygotsky, 2003). Es la necesidad e inquietud de pensar en lo que falta por hacer, la que no se desarrolla de forma natural, sino que requiere de un entorno sociocultural enriquecido (Adame y Wright-Carr, 2014; Rojas, 2016a).

En el modelo culturalista de las artes plásticas y visuales, es posible ver contenidos los ocho principios pedagógicos de la Educación Parvularia. En relación al principio de bienestar, vemos en las artes una comprensión del mundo desde lo emocional y perceptivo (Oliver, 2020); el principio de juego se conecta con el archivo imaginario (Calmels, 2011) y la creatividad, ya que sin fantasía el acto creativo no sería factible. Respecto al principio de unidad, es posible sostener que el acto creativo entrega a los párvulos los recursos plásticos necesarios para hacerse cuerpos presentes en el espacio, y que, por consiguiente, la interacción con imágenes y referentes plásticos y visuales, los aproxima a un conocimiento sobre ellos mismos, facilitando procesos de metacognición (Mineduc, 2020b).

Respecto al principio de singularidad, es posible aseverar lo señalado por Malaguzzi (2011) sobre los cien lenguajes para ver, sentir y hacer arte. En este sentido, existen diversas formas de ver y transformar la realidad, así como diversas maneras de concebir lo estético. Este puede ser pensado como un medio que permite organizar el pensamiento, los sentimientos y percepciones para comunicarlos a otros (Lowenfeld y Brittain, 1980, página 4). Lo anterior se vincula con el principio de relación, justamente porque los aprendizajes artísticos se concretan en la medida que el párvulo siente agrado por la producción que aprecia y, logra transmitirlo a un otro que atiende de manera recíproca a su percepción.

En este sentido, se hace posible profundizar en el contenido de una imagen a través del diálogo; y desde lo imaginado por los párvulos. Es en el goce estético donde vemos reflejado el principio de actividad, puesto que ellos se involucran en el proceso de apreciación y producción en la medida que este les haga sentido y les permita aportar algo novedoso a la

comunidad. De esta manera, el goce radica no solo en ver y hacer, sino que también en dialogar, planificar y proyectar con un otro (Malaguzzi, 2011).

Las artes plásticas y visuales facilitan, por tanto, comunicar aquello que no puede ser descrito con palabras, lo sublime; aquellas ideas, metáforas y ensoñaciones que no pueden comunicarse si no es a través de imágenes (Cárdenas y Gómez, 2014). Las artes nos transportan a lugares cotidianos y remotos, interpelando el contenido de la imagen, su trasfondo metafórico y cultural (Eisner, 2020; Rojas, 2016b). Las obras de arte y los procesos creativos emanan de la curiosidad propia del espectador -en este caso del párvulo- permitiendo acceder a creencias de su mundo interior y, conocer diversas formas expresivas y costumbres ajenas a su realidad. Así, la subjetividad dada por la experiencia del observador dota de un significado único a la obra.

Finalmente, desde el principio de potenciación, las habilidades, conocimientos y actitudes asociadas al desarrollo de una visión sensible, favorecen la formación de ideas divergentes y la apreciación del entorno desde distintos niveles de percepción. Para esto es preciso educar la visión del niño, o como bien sostiene Eisner (1972) superar los tres mecanismos que son funcionales al proceso de adaptación del entorno y que permiten otorgar un significado a cada imagen.

El primer mecanismo visual son las estructuras de referencia, que permiten al individuo intencionar una imagen en función de sus necesidades (Eisner, 1972). El segundo, se conecta con una característica propia de los niños durante los primeros años de vida, la interpretación focalizada de la imagen -como se señala en este estudio-, la que se expresa en la capacidad de observar elementos aislados sin poder componer una imagen a nivel global. El tercero, son las constancias visuales, que comprenden formas o patrones que permiten al niño o niña interpretar someramente una imagen, relacionándola con alguna forma conocida y aprendida a partir de su experiencia sensoriomotriz (Eisner, 1972).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se articula desde un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014; Flick, 2015), cuya finalidad es profundizar en los conceptos claves que guían la observación de experiencias artísticas y estéticas. Enmarcada en un estudio de caso, no busca ser representativa sino más bien, una invitación a pensar este estudio desde múltiples realidades (Marchant y Förster, 2020). La selección de la muestra fue intencionada y se compuso por cinco párvulos, 2 niños y 3 niñas entre 4 y 6 años, de familias de padres profesionales, algunos relacionados con el diseño y la música. Los participantes provienen de dos comunas, ubicadas en el oriente de la Región Metropolitana en Chile, destacadas por la amplia difusión cultural que realizan.

La información se ha recopilado mediante dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes. El primero, facilita la profundización en conceptos claves que articulan este estudio, como la apreciación y sensibilidad estética, así como la creatividad (Hernández et al., 2014). El segundo, permite obtener registros sobre el comportamiento de cada participante, sus expresiones plásticas (Flick, 2015). Su participación ha sido previamente consultada y autorizada por sus cuidadores y los párvulos, a través de un consentimiento y asentimiento informado, respectivamente. Especial atención se tuvo con considerar a los párvulos como sujetos de derecho promoviendo su participación y recogiendo su parecer durante el estudio, estableciendo un vínculo de confianza con la investigadora que implementó las experiencias y resguardando la confidencialidad de la información obtenida.

Los datos recolectados son interpretados a partir de un libro de códigos construido desde el marco teórico y en congruencia con las categorías de análisis emergentes (Gibbs, 2012). La triangulación de ambas fuentes, ha sido un procedimiento usado con el propósito de organizar la información para un análisis comparativo y sistemático de cada experiencia (Flick, 2015).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados se organizan en función de cuatro preguntas, que permiten poner en evidencia cómo los párvulos son protagonistas de sus aprendizajes en la medida que transforman activamente la provocación estética.

¿Cómo los párvulos se aproximan a la apreciación estética de las artes plásticas y visuales?

Los hallazgos develan que los párvulos se interesan y disfrutan una obra en la medida que la imagen se aproxima a las formas de la realidad concreta, un fenómeno denominado mimetismo (Eisner, 2020). En la observación OP10_N4, se evidencia como la obra “Suspense” de Sir Edwin Landseer, representa un desafío cognitivo para el participante, que busca aprehender las formas, volúmenes y luminosidad de la obra desde su propia realidad, utilizando sus propios recursos y planificando la forma de llevarlo a cabo.

¿Por qué te gusta esta imagen? Porque me gustan los perros, la Mori (mascota) es un perro y es mi hermana.

[La observadora le explica que el día de hoy, elaborará su propia obra inspirada en algún animal de su elección]. N4 decide retratar a su perra que está junto a él. Pide lupa para observar mejor las características del pelaje y físicas en general. Observa detalladamente el cuerpo del animal. Dice que quiere pintarla como es [real]. Quiere pintar sus orejas. Se interesa por observar los ojos, la nariz y las orejas por dentro. Le llama particularmente la atención la técnica de grabar con el peine que posee distintos grosores. Explora los distintos efectos dice que son lindos y se parecen a los pelos de su mascota (OPn4).



Fuente: Animales estampados y grabados OP10_N4

Este aprecio por las formas de lo real, se explicaría por lo que Eisner (2020) define como

la tradición artística de occidente, en el que se establece un valor estético desde lo mimético. Ahora bien, no por ello el proceso creativo deja de ser innovador puesto que, para aprender y escoger diversas técnicas, el niño se preguntó primero, cómo es que el artista pudo obtener este resultado. La curiosidad por explorar el proceso de la obra, es un desafío cognitivo que el párvulo resuelve desde el goce de imaginar y ponerlo en práctica, aprendiendo desde lo concreto (Mineduc, 2018). Este interés por las formas de la realidad es tomado por una de las participantes al referirse al trabajo realizado:

... La que me causó más curiosidad es esta (toma lámina de “Suspense” de Sir Edwin Landseer). ... porque el perro, por ejemplo, se parece como si le hubieran sacado una foto...

[¿En qué sentido?] Mmm, en el sentido como mmm... como si le hubieran dicho al perro como quédate ahí para sacarte una foto. Como que fuera muy fotógrafo, como que no se nota que está pintado (Entrevista N2).

Asimismo, es posible aseverar que el proceso de apreciación es una invitación a interpretar sensiblemente la imagen y el entorno a través del cuerpo (Sugrañes y Angel, 2007). En el acto de observar, el niño se involucra a través de sus cinco sentidos y explora mediante el movimiento, diversos trazos y los efectos de relieve que se van generando conforme el proceso creativo se entrecruza con el juego (Calmels, 2011; Vygotsky, 2003). De esta manera, es posible ver como N2, teniendo como referencia un bodegón de Cezanne y un retrato de Giuseppe Arcimboldo, explora sensorialmente las texturas y los relieves, así como las diferencias de luminosidad dependiendo del ángulo de inclinación del objeto que observa:

N2 observa las distintas tonalidades y colores del amarillo al café que componen la fruta [plátano], así que decide agregar un poco de plastilina café. Descubre que agregando agua a la superficie es más sencillo estirar y pintar con la plastilina. Mientras estira la plastilina realiza el siguiente comentario: “Sin querer me salió la misma forma [relieve] del plátano, toca”. Sugiere una actividad para la próxima sesión: experimentar con los dulces que tiene en su pieza. Esconderlos, tocarlos con los ojos vendados y visualizar [predecir] el

tipo de dulce, para luego observar sus características con lupa y dibujarlos (OPn2).

Como bien se ha descrito, existen determinadas percepciones de lo estético influenciadas en gran medida por el sistema sociocultural de occidente (Bronfenbrenner, 2001; Eisner, 2020). En este estudio, la belleza está en lo accesible que puede ser una obra de arte; que le permite al párvulo confabular sus propias interpretaciones conectándola con sus recuerdos y anhelos (Calmels, 2011). Es así como el “Almuerzo en Quinchamalí” generó sensaciones y emociones de desagrado en los párvulos, que, si bien han entendido el sentido de la obra, les resulta poco estética puesto que se presenta como una imagen confusa:

...“Hay una [obra] que me aburrió un poquito que es el “Almuerzo [en Quinchamalí]” ... Me aburrió porque bueno... no tiene muchas cosas. Solo negro, casi no tiene ningún color” ... (Entrevista N1).

[no me gustó] Es que es muy plana. Lo que menos me gustó es que no puedo entender que es este dibujo. Como que no sé qué es eso [señala una figura de apariencia humana], ni eso [la mesa] ni siquiera sé qué es eso [plato con cuchara]. Como que no puedo entender lo que es y tampoco puedo entender que es eso que tiene de ahí para acá [escena completa]. No me llama la atención... porque está en blanco; o sea el blanco, el negro y el café, y yo esos colores los odio (Entrevista N2).

¿Cuáles son los aprendizajes logrados desde el núcleo de Lenguajes artísticos?

Las producciones de los párvulos permiten reconocer la emergencia de habilidades, conocimientos y actitudes respecto al núcleo de lenguajes artísticos. Destacan la capacidad de apreciar, interpretar, comunicar y expresar, como habilidades que ponen en uso para la realización de sus producciones. Por ejemplo, en OP2_N1 este se ha inspirado en la obra de Violeta Parra “Niños en fiesta” y en “Almuerzo en Quinchamalí” para experimentar distintas mezclas y apreciar sus resultados. El significado de la obra varía, no existe una única respuesta, pues lo primordial en este caso es el proceso de creación.



Fuente: Texturas y modelado participante OP2_N1

Asimismo, la actitud exploratoria o el deseo de indagar en el proceso creativo de un referente visual, se torna un fin en sí mismo. Ante la pregunta ¿qué han aprendido hoy? niños y niñas se centran en el proceso por sobre el resultado final. El carácter procesual de las obras (Hernández, 2005) se ejemplifica con el discurso emitido frente a dicho cuestionamiento:

... aprendí a mezclar distintos materiales y hacer texturas raspando con distintos utensilios. Que la greda y el papel maché no se pegan tan fácil porque tienen texturas muy distintas (OPn 1).

Respecto a los conocimientos, y en concordancia con las características propias de la etapa preoperacional, los saberes se expresan de forma gráfica por sobre el discurso (Acaso, 2000; Sarlé et al., 2014). Es así como el acto de explorar se transforma en un juego, que invita a vivificar lo imaginado (Vygotsky, 2003). Es el caso de OP7_N3, la experiencia plástica se transforma en un juego de experimentación sensoriomotriz:

Al observar la dimensión del papel donde puede pintar (60x80 cm.) dice que siempre ha querido pintar con sus autos. N3 experimenta soplando las burbujas de colores, luego pone un poco de témpera sobre la superficie del papel, sumerge los autos e imagina que recorre una pista de velocidad. Cuando la observadora le pregunta qué representa su obra N3 dice: "Es una pista de autos, con flechas rosadas y estrellas". Goza mezclando colores tanto en los vasos de burbujas como con las pinturas, describiendo el resultado de las combinaciones (OPn3).



Fuente: Paisaje estampado con autos de juguete OP7_ N3

N3 ha inventado una forma diferente de pintar, lo que se vincula con el principio de actividad y singularidad: Su propia experiencia le ha entregado las imágenes y los recursos plásticos necesarios para construir un relato. Disfruta pasar los autos por la pintura y observar el efecto creado. La actividad se ha transformado en un juego con significado propio, por ello cuando la observadora pregunta qué representa la imagen, para N3 es algo evidente, una pista de autos. Lo que acontece en este caso es una de las funciones propias de las artes; la representación del mundo interno del niño o de su archivo imaginario (Calmels, 2011). De esta manera el aprendizaje artístico se conecta con el principio de unidad, puesto que la interpretación conecta al niño con su mundo interno (Malaguzzi, 2011; Winnicott, 1972).

De igual manera, niños y las niñas son capaces de reconocer forma, color y textura como los elementos que componen una obra, como se ejemplifica en este diálogo:

O: ... " Qu  otras cosas (además del color mencionado anteriormente) vemos en un cuadro?"

Ehhm... formas, textura, lugares, personas, imaginación (Entrevista N1)

O: ... " Y acá por ejemplo [señalando la nariz en su producto] por qué elegiste esa fruta?"

Ahh, porque tiene la forma.

O:  Y qué otras cosas ves en este cuadro?"

Las formas, mira la forma de la cara, y de tu pelo. Las formas... Frutas de distintos colores (Entrevista N4).

La creatividad se manifiesta desde lo plástico, tanto como desde los relatos que acompañan el proceso de producción, visibilizando el carácter procesual de los aprendizajes alcanzados. Así estas experiencias est ticas potencian el desarrollo de formas no discursivas del pensamiento, así como el lenguaje verbal tal como se reconoce a continuación:

A medida que va dibujando y pintando el animal, crea una historia. En la medida que narra e imagina lo que acontece, el dragón va teniendo modificaciones. Es un cuadro dinámico, que se construye junto con la historia que N3 va contando (OPn3).



Fuente: Animal de fantasía, dibujo, pintura y grabado OP8_ N3

¿Cómo se aproximan los párvulos al proceso creativo y a la obra de arte?

La forma en que los párvulos se relacionan con las artes plásticas y sus procesos creativos se conecta con sus conocimientos previos. N1 se involucra en la contextualización de la obra y lo conecta con saberes previos, haciéndose visible el principio de actividad, pues el involucramiento de N1 se expresa en aportar nueva información al proceso de reflexión:

Para contextualizar sobre el origen de la obra de Nemesio Antúnez la observadora narra brevemente la leyenda de la Guitarrera de Quinchamalí. N1 abre los ojos, sonríe y comenta [antes de que termine la historia]: Yo conozco una leyenda parecida, de una mujer que conoció un marino y él nunca volvió -el relato corresponde a la leyenda japonesa de Cio cio San en la que se inspira Giacomo Puccini para componer la ópera "Madame Butterfly"-. Quiero mostrarte ese libro ¿Puedo ir a buscarlo?" N1 expresa emoción y reafirma la necesidad de mostrar el libro (OPn1).

Los hallazgos obtenidos también evidencian cómo los párvulos, al aproximarse al proceso creativo y las obras de arte, hacen uso de estructuras de referencia como mecanismo visual que les permite la interpretación de una imagen (Eisner, 1972). En el siguiente diálogo N1 presenta estas estructuras conectadas con sus conocimientos previos, facilitando su interpretación de la obra de Violeta Parra "Niños en fiesta". Así, N1 asume que las formas que componen la imagen son personas que están felices porque llevan ropa colorida y representaría un festejo de carácter local.

O: Mira este (cuadro) ¿qué ves?

Una celebración

O: ¿Por qué piensas eso?

Porque llevan ropa colorida.

O: Estoy de acuerdo contigo, de hecho, esta obra se llama "Niños en fiesta" y ¿qué estarán celebrando?

Están bailando cueca, mira los pañuelos y aparte se están moviendo [se refiere a que las figuras crean la ilusión de movimiento] (OPn 1).

Asimismo, es posible identificar en el retrato el micro y macro sistema en el que se desenvuelve el párvulo (Bronfenbrenner, 1991). Esto, porque en la lectura de la obra se expresa el sentido de lugaridad (Pilowsky, 2016). La relación afectiva que el párvulo genera con el espacio le permite sentirse más o menos cercano al relato visual representado, evidenciándose el principio de singularidad cuando N1 dota de una identidad particular a la obra de arte.

Otro de los mecanismos identificados son las interpretaciones focalizadas (Acaso, 2000) que han facilitado la elaboración de diversos relatos ante una misma imagen. N3, por ejemplo, frente al bodegón de Cézane comenta: "Veo una manzana, y otra manzana y esa es una manzana roja", "Esas son unas galletas, una botella de vino y un mantel arrugado" (OPn3).

La interpretación focalizada de N1 al observar las láminas de esculturas cinéticas de Alexander Calder, es otro ejemplo.



Fuente: Pintura y collage OP1_N1

... Separa la figura en secciones y a cada una le otorga un significado. Ve muchos animales dentro de una misma figura, como un gato, un murciélago y un elefante (OPn1).

N1 realiza su propia representación artística inspirada en esta descomposición de la imagen. En la medida que construye su imagen N1 señala que cada segmento está inspirado en un animal diferente, y que tomando como referencia el "Caracol" de Henri Matisse, ha decidido mezclar la pintura con el collage. De esta manera las patas del animal están compuestas por recortes que aluden a una jirafa, mientras que la cola dibujada es la de

un mono y el cuerpo de un tigre con cara de murciélago, tal como se observa en OP1_N1.

Las constancias visuales son el último mecanismo que emerge en los hallazgos (Eisner, 1972). Este ha permitido entender, así como expresar incompreensión ante una imagen que no cuenta con algún elemento común cercano a la realidad del entorno visual del niño. Este ha sido el caso de Caracol de Henri Matisse, la imagen moviliza diversas interpretaciones y sensaciones como se ejemplifica a continuación:

La obra que menos le gusta es Caracol porque no la entiende. "Solo son papeles recortados y pegados [de manera azarosa para él]" (OPn3).

O: ... "¿Cuál ha sido el artista que más te ha costado entender?"

Aahm déjame ver [se toma un tiempo breve para pensar]... El caracol (Henri Matisse).

O: El caracol de Henri Matisse ¿Por qué te costó entenderlo?

Porque no es realista (Entrevista N1).

¿Qué otros aspectos es clave considerar para promover aprendizajes significativos?

A partir del proceso de codificación surgen dos conceptos considerados condicionantes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, que están en directa relación con las Bases curriculares (Mineduc, 2018). *El rol protagónico*, definido en este estudio como la capacidad de involucrarse en la experiencia artística y estética, planificando y generando ideas novedosas. Estrechamente ligado a este protagonismo en sus aprendizajes se encuentra la *provocación estética*, vista en este caso como la capacidad de transformar el espacio y ser el párvulo quien articule el desafío artístico (Pilowsky, 2016).

En ambos conceptos se manifiesta la reciprocidad de la interacción observadora y participante. Por ello, el principio de relación se hace latente, son los párvulos quienes se transforman en co-diseñadores de la experiencia. Muy

acorde a esta etapa del desarrollo las provocaciones se transforman en un juego. Este es el proceso creativo en sí mismo (Calmels, 2011; Vygotsky 2003), un espacio propio del párvulo que le confiere sus propias normas, como ocurre en el siguiente extracto de observación:

La sesión inicia con la dinámica propuesta en la experiencia anterior por la niña: vendarse los ojos, y adivinar que fruta o verdura es según sus características físicas para luego representarla. La participante muestra interés por explorar las dimensiones y texturas, describiendo sus cualidades, como forma, color y textura, explicando porque piensa que es tal fruta (OPn2).

En este caso, considerando los referentes visuales el bodegón de Cézanne y el retrato de Arcimboldo, N2 ha planificado un juego sensorial, donde el goce radica en indagar y descubrir colores, texturas y formas para posteriormente construir un relato visual, guiado por su imaginación, tal como se ejemplifica en la imagen OP5_N2:



Fuente: Dibujo y modelado en plasticina OP5_N2

Finalmente, también han emergido algunas preconcepciones de los párvulos relacionando las artes mayormente con la realización de trabajos manuales: "el arte es como una pintura,

un dibujo, como hacer una pelotita con plastilina” (Entrevista N3). Llama la atención que esta forma particular de concebir el arte, es coincidente con la presentada por educadoras de párvulos en el estudio de Montenegro et al. (2020). Asimismo, los resultados muestran que los párvulos que participan de microcontextos donde la música y el teatro se hace evidente, asocian el arte exclusivamente a las artes plásticas y visuales en detrimento de otras expresiones. Ante la pregunta que es para ti el arte se desarrolla la siguiente conversación con N2:

... Inicialmente la niña responde: no sé. [La madre de la participante es actriz], entonces la observadora pregunta ¿Y en tu familia quién es el más artístico? N2 responde: “Mi papá. El otro día para su trabajo tenía que hacer un dibujo como de un parque, algo así. Mi papá dibuja súper bien”

¿Y tu mamá a qué se dedica?

N2: Mmm no sé muy bien... pero no es arte.

Luego menciona a una profesora del colegio: “Le decimos la tía arcoíris y nos enseña muchas cosas de artes”. N2 muestra mediante gestos su entusiasmo y pregunta si puede ir a buscar un trabajo que había realizado el mismo día (OPn2).

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que las formas en que niños y niñas disfrutan el arte está influenciada por el interés de aprehender las características visuales y sensoriales de su realidad concreta, las que sin duda favorecen su desarrollo cognitivo, emocional y creativo. La apreciación, percepción estética y sensorial, así como la capacidad de observar sensiblemente una obra propia o ajena está mediada por el conjunto de referentes y valoraciones estéticas propias del mundo (Acaso, 2000; Eisner, 2020). Por ello, el construir y valorar imágenes desde el mimetismo potencia el proceso de observación sensible en los párvulos.

Asimismo, se evidencia cómo los párvulos además de compartir ciertas experiencias significativas que los llevan a disfrutar obras como la de Sir Edwin Landseer, aportan diversos matices e intencionalidad a la representación a partir de sus vivencias e imaginarios. La imagen moviliza emociones similares, pero el

argumento es único en cada participante. Si trasladamos el valor de estas apreciaciones a instancias de diálogo entre pares, los logros de aprendizaje podrían observarse en dimensiones como: el lenguaje artístico, pensamiento científico, matemático, lenguajes verbales, convivencia y ciudadanía (Mineduc, 2018).

La significatividad de los aprendizajes que los párvulos ponen de manifiesto, conjuga el interés por lo real con el carácter procesual de la apreciación. Así, el “objetivo no es el resultado, sino el proceso en sí: experimentar o jugar con los materiales, y contar historias” (Hernández, 2005, p. 11). Por ejemplo, en el ámbito científico, el carácter empírico de la apreciación se expresa en un constante proceso de ensayo y error. Los párvulos, generan hipótesis, planifican, prueban distintas mezclas y disoluciones para lograr el efecto deseado; experimentan con la materialidad y los cambios de estado al aplicar fuerza, calor o agua; luego contrastan los resultados con sus ideas previas. Sumado a esto, en la experiencia sensorio motriz y kinestésica de apreciar las cualidades de una obra y el entorno, los párvulos aplican de forma empírica nociones matemáticas como la clasificación, ubicación espacio temporal, exploración de figuras 2D y 3D, entre otros saberes.

Evidentemente, y en consonancia con esta etapa del desarrollo cada hallazgo es interiorizado mediante el lenguaje verbal, el goce por aprender algo nuevo se expresa en la necesidad del párvulo de compartir oralmente aquello que encuentra (Malaguzzi, 2011) y recibir una respuesta satisfactoria por parte del interlocutor. Sin duda existe una riqueza literaria en los relatos que los niños y las niñas desarrollan inspirados en las producciones artísticas.

Los hallazgos enfatizan que los párvulos incorporan el mimetismo, tanto como las formas expresivas y los signos convencionales -propios de movimientos artísticos más recientes y contemporáneos como el pop art y el arte abstracto- (Eisner, 2020). Esto representa un logro cognitivo, puesto que observar obras no solo implica asimilarlas y repetirlas, sino que también recordar, abstraer y transformar lo que se aprecia (Barbosa, 2013; Vygotsky, 2003). Esto genera un desafío para el profesorado, abordar aquellas obras de carácter más abstracto o expresivo desde experiencias concretas de los párvulos, con la finalidad de mostrar y facilitar estas dos modalidades de expresión artística.

En relación con los logros de aprendizaje de los párvulos se evidencia el desarrollo de habilidades como describir, explicar, y fundamentar el contenido de una representación propia o ajena, basando sus reflexiones en el proceso de producción. Es en este, donde los párvulos movilizan recursos e imaginarios para construir algo nuevo y apropiarse de su aprendizaje. Las obras son referentes, pero el hacer arte es un desafío que le permite significar su voz y definir su identidad a un otro (Mineduc, 2020b).

Según las evidencias obtenidas en este estudio, es posible aseverar que los párvulos comparan y resuelven cómo algunos artistas han logrado plasmar sombras y relieves, planos y perspectivas en sus obras. Luego, durante el proceso creativo, generan sus propias analogías de las cualidades que componen su entorno, construyendo un nuevo significado de la imagen. Así, lo cotidiano se transforma en una novedad (Winnicott, 1972) y lo sublime se vuelve algo accesible y concreto (Eisner, 1972). Es decir, los lenguajes visuales y plásticos de estas obras invitan a los párvulos a estudiar sensiblemente el espacio en que habitan (Vygotsky, 2003), y a poder compartir con otros sus visiones.

Resulta consecuente que el despliegue actitudinal y de habilidades se vincule de forma tan estrecha con la creación mediante el juego. Los párvulos construyen dinámicas lúdicas inspirados en los diálogos en torno a una obra o las posibilidades que le otorga el espacio pedagógico, adaptando creativamente el entorno desde su sensibilidad y su componente estético (Vygotsky, 2003). Así, el juego emerge como un espacio en el que se produce la realización máxima de este estado de goce. En este, el niño explora el proceso que subyace a la creación de una obra recurriendo a lo más inmediato y palpable, a partir de una actitud exploratoria del entorno y de sí mismo. Por ejemplo, cuando una de las participantes, inspirada en la obra de Paul Cézanne, intentó crear su propia escena de naturaleza muerta, tocando, observando los contrastes de luz y relieve, y resolviendo su producción, mediante el modelado, el grabado y la pintura de diversos materiales artísticos.

Finalmente, los hallazgos han develado como la planificación del espacio es un factor decisivo, cuando se quiere ver, hacer y contextualizar una imagen. Así, el contexto planificado como una provocación, brinda al párvulo la posibilidad de dialogar con los fundamentos y

el origen sociocultural de una obra, otorgando un espacio simbólico y físico. Una adecuada planificación de la provocación estética potencia el rol protagónico por parte del párvulo respecto al proceso de aprendizaje. Por ello, estas deben ser lo suficientemente amplias y moldeables, para permitir al párvulo otorgarle una identidad, y al adulto indagar en el mundo interno del participante. Nos conocemos no sólo por medio del lenguaje verbal, sino también por la estética de los lenguajes plásticos y visuales (Mineduc, 2020b).

PARA FINALIZAR

A partir de esta investigación se ha intentado evidenciar y resaltar, que niños y niñas como sujetos de derecho, construyen cultura. Omitir sus voces implicaría desconocer una parte de lo que nosotros mismos somos como adultos y sociedad. Promover el rol protagónico en su proceso de aprendizaje, como gestores y generadores de cultura, implica no sólo reconocer su integralidad como persona física y espiritual, sino también promover instancias que le permitan desarrollar un apego espacial o sentido de lugaridad con el entorno pedagógico (Pilowsky, 2016). En nuestro rol docente, es clave considerar que la estética de los aprendizajes no solo debe entenderse como la belleza con que se organizan espacios o se planifican experiencias de aprendizaje, sino más bien, como instancias que permitan al niño apropiarse de su entorno pedagógico y movilizar sus aprendizajes.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.
- Adame, F., y Charles Wright-Carr, D. (2014). La neuroestética y las artes visuales: un acercamiento preliminar. *Research Gate*, 1-5. Obtenido de Rese.
- Azagra, A. y Giménez, V. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 15, 70-97

- Barbosa, A. M. (2013). Aprender el arte. La imaginación y el contexto. *Revista Educarte* (46-47), 12-20.
- Benítez, M. L. (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación educativa*, 103-126.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del Desarrollo Humano. La Teoría Ecológica*. Paidós Ibérica.
- Calmels, D. (2011). La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupament infantil i atenció precoç: revista de l'Associació catalana d'atenció precoç*, 1-13.
- Cárdenas, A. B., y Gómez, C. M. (2014). *El arte en la educación inicial*. Rey Naranjo editores.
- Cobos, D. (2013). La educación artística en Chile: Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes. *Educarte* (44), 08-14.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gallardo, I., y Pérez, V. (2008). Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en Educación Infantil. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 78-88.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Hernández, M. (2005). La sensibilidad del lenguaje plástico infantil: creación y apreciación en el arte infantil. En M. d. España, *El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura* (págs. 9-32). Madrid.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia* (Tercera ed.). (A. Hoyuelos, Trad.) Octaedro.
- MINEDUC (2008). Mapa de progreso Núcleo Lenguajes artísticos. Ámbito Comunicación. En E. M.D, *Mapas de Progreso de la Educación Parvularia* (págs. 91-106). MINEDUC.
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020a). *Orientaciones técnico pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en niveles de Educación Parvularia*. Santiago: División de políticas educativas.
- MINEDUC. (2020b). *Lenguajes artísticos. Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia.
- MINEDUC. (2020c). *Sistema de aseguramiento de calidad de Educación Parvularia*. Santiago.
- Montenegro, C., Fierro, N., y Tardón, N. (2020). Arte en primera infancia: aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la región Metropolitana-Chile. *Artseduca*, 29 (29) 9-22. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.2>
- Oliver, M. (2020). De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 467-484.
- Pilowsky, M. (2016). *Apego espacial. La lugaridad en el aprendizaje* (Segunda ed.). Ediciones de la Junji.
- Rodríguez, G. y Ramírez, A. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias Educativas*, 15 (2), 361-375
- Read, H. (1976). *Arte y alienación*. Proyección.
- Rojas, P. (2016a). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las artes.

Rojas, P. (2016b). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Sarlé, P., Ivaldo, E., y Hernández, L. (2014). *Artes, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. *Metas educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Sugrañes, E., y Ángel, M. Á. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Grao.

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Akal Ediciones.

Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.