



Universidad Abierta Interamericana

“EDUCAR LA IMAGEN en CONTEXTOS SOCIALES
VULNERABLES”

Enseñar a mirar para conocer y representar el mundo

Un estudio de casos

Tesis de Licenciatura en Educación Inicial

Tesista: Silvia Gabriela Aquino Niembro

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo

Sede: Centro

Diciembre 2011

Directora: Alejandra De Menech

Agradecimientos

Las acciones en la vida tienen una razón de ser, nada es casual y todo se interrelaciona.

A través del presente estudio, he comprendido el valor de educar la imagen pero además, yo misma aprendí a mirar de otro modo aquello que me rodea. En el desarrollo de este trabajo pude ver y sentir el acompañamiento de personas que dejaron huellas en mi crecimiento personal y profesional; permaneciendo por siempre en mi memoria y en el corazón las imágenes de su estímulo, preocupación y disfrute compartido. Es por ello que agradezco y dedico cada línea de mi trabajo a:

Mi esposo por acompañarme y sostenerme en este desafío como en todos los que atravesamos en estos 27 años juntos.

Mis hijos Axel, Nicolás y Tomás por su amor, apoyo y comprensión en todo momento.

Mis abuelos, que ya no están pero han dejado en mí la huella del compromiso profesional.

Mis amigas, las que están cerca y las que viven lejos porque me dieron su aliento en cada paso de mi carrera y de la vida.

Mis compañeros de la facultad y del trabajo porque me extendieron su mano para transitar juntos por el camino de la enseñanza y el aprendizaje.

Pilar, por ayudarme a mirar en mi interior y valorar las etapas de la vida.

Mis profesores, por haberme brindado todo su saber, profesionalidad y confianza en mí como alumna, transmitiéndome en cada clase el deseo de seguir aprendiendo para enseñar cada vez mejor.

Resumen

El presente estudio se inscribe en la problemática de la sistematización y profesionalización de la función docente. Propone re-pensar los problemas que afectan la enseñanza y los condicionantes socio-culturales que se introducen como variables en la construcción del rol como educador visual.

Se trata de una indagación descriptiva con abordaje cualitativo sobre las estrategias para educar la imagen que implementan los docentes de Jardines de Infantes de gestión estatal en contextos sociales vulnerables del conurbano bonaerense.

Aboga la construcción de una mirada crítica y reflexiva de los alumnos como observadores activos de la imagen en el marco de una educación inclusora, que reconoce y valora la diversidad de las personas, grupos sociales y contexto.

El trabajo de campo se lleva a cabo en cuatro salas de cinco años de dos Jardines de Infantes del distrito Quilmes en la provincia de Buenos Aires.

El diseño se establece sobre la base de la comparación de los resultados obtenidos en observaciones de prácticas de educación visual y entrevistas a los docentes a cargo de las mismas.

Los resultados permiten comprender la importancia del reconocimiento y valoración del potencial de los alumnos y el contexto para educar la imagen. Se entiende que el modo de resignificar el espacio de apreciación, los recursos visuales como también la manera de indagarlo, sentirlo y producir imágenes significativas forman parte de las estrategias que promueven el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva de los alumnos.

Su contenido intenta ser un aporte al Nivel Inicial para que los docentes reflexionen sobre la implicancia del modo de educar la imagen y la promoción del posicionamiento de los alumnos como observadores activos desde la diversidad de las culturas y contextos.

PALABRAS CLAVES: Estrategias de enseñanza - Educar la imagen - Nivel Inicial – Acción docente - Contextos Sociales Vulnerables.

Índice

Introducción	6
Problema	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Antecedentes de la investigación.....	7
Marco Teórico.....	11
La imagen y su pertinencia.....	12
Educar la imagen	13
Estrategias para educar la imagen.....	15
Reflexión docente sobre educar en contextos sociales vulnerables	21
Método.....	23
Contexto	23
Unidades de análisis	24
Limitaciones del estudio	24
Instrumentos.....	25
Procedimiento para el análisis de datos.....	25
Resultados	26
Discusión	42
Conclusiones	43
Referencias.....	45
Bibliografía consultada.....	48
Anexo I Cuadro base de datos.....	49
Anexo II Fotografías de las clases observadas.....	50

“Las imágenes y las palabras no solo son complementarias sino ambas imprescindibles de cara a la formación de los individuos, al desarrollo de su pensamiento y a su conocimiento del mundo que le rodea.”

John Berger



Introducción

Construir una sociedad justa que afirma su identidad en el cotidiano ejercicio de una ciudadanía democrática es una tarea comprometida de todos sus integrantes. Es por ello, que la educación para la primera infancia se establece como herramienta clave de integración e inclusión social en relación al contexto y la construcción de una sociedad pluralista.

El Nivel Inicial, como unidad pedagógica y primer eslabón del Sistema Educativo bonaerense inaugura la trayectoria escolar de la heterogénea primera infancia. Propone garantizar la inclusión antes mencionada y enriquecer su propuesta educativa atendiendo a condiciones institucionales, políticas y pedagógicas para favorecer trayectorias escolares con calidad.

Teniendo en cuenta que el ensanchamiento del mundo simbólico permite a los niños conquistar nuevos territorios para habitar y desplegar su potencial (Dirección General de Cultura y Educación¹, 2008), el Jardín de Infantes propone educar la imagen en el ver, hacer y comprender las manifestaciones culturales del arte visual y el propio ambiente. Sin embargo, la realidad escolar es ajena al discurso. El territorio de la provincia de Buenos Aires presenta una amplia diversidad geográfica y disparidad social. La Dirección de Información y Estadística Educativa bonaerense ha dado a conocer un alto porcentaje de Jardines de Infantes emplazados en contextos sociales vulnerables. Estos contextos se conforman de familias numerosas que presentan desempleo estructural, se sustentan económicamente con planes sociales y viven cerca o dentro de asentamientos y/o a la vera de arroyos en zonas aledañas de la ciudad.

En el marco de un contexto social vulnerable, educar la imagen puede representar desafíos para los docentes que allí se desempeñan. Serán sus biografías, el saber didáctico y sus representaciones sociales los que inciden en la manera de educar la imagen; dejando “huellas” en el modo en que sus alumnos miran y comprenden el mundo.

Teniendo en cuenta lo enunciado, resulta interesante indagar sobre las estrategias de enseñanza que los docentes de salas de cinco años² de dos

1 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en adelante DGCyE.

2 Salas de 5 años en la Provincia de Buenos Aires en adelante terceras secciones.

Jardines de Infantes en contextos sociales vulnerables implementan para educar la imagen en sus prácticas de Educación Visual.

Problema

¿Qué estrategias para educar la imagen implementan los docentes de terceras secciones de Jardines de Infantes de gestión estatal en contextos sociales vulnerables del conurbano bonaerense?

Objetivo General

- Describir las estrategias para educar la imagen que implementan los docentes de terceras secciones de Jardines de Infantes de gestión estatal en contextos sociales vulnerables del conurbano bonaerense.

Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias para educar la imagen que implementan los docentes de cuatro salas de tercera sección de dos Jardines de Infantes de gestión estatal en contextos sociales vulnerables del distrito escolar Quilmes.
- Relevar las estrategias que educan la imagen desde el discurso de cuatro docentes de dos Jardines de Infantes de gestión estatal en contextos sociales vulnerables del distrito escolar Quilmes.
- Comparar las estrategias identificadas con aquellas que los docentes explicitan implementar para educar la imagen en dos Jardines de Infantes de gestión estatal en contextos sociales vulnerables del distrito escolar Quilmes.

Antecedentes de la investigación

La educación artística visual se ha transformado en un objeto de estudio que ha adquirido relevancia en los últimos años y se presenta tanto en la prescripción educativa bonaerense como en los espacios de intercambio pedagógico vigentes de la Educación Artística mundial.

La búsqueda de investigaciones que abordan la acción pedagógica de educar la imagen ha arrojado como resultado la publicación del estudio “Lectura de imágenes y metodologías en educación artística”. El mismo fue realizado en el año 2005 por la licenciada Barbosa Becerra de Souza de la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. Aborda el reconocimiento del poder del lenguaje visual en los niveles de educación primario y secundario. Propone reflexionar sobre la lectura de imagen teniendo en cuenta el contexto social, las necesidades de los alumnos y las perspectivas en la materia Arte. Establece la formulación de metodologías que visen la construcción de un apreciador bien formado y un productor de arte consciente; siendo ambos fundamentales para el crecimiento del arte en la educación.

En Argentina, se hallaron dos estudios referidos a la educación artística en el Nivel Inicial. El primero es un estudio de tipo exploratorio combinatorio, cuali-cuantitativo que aborda la relevancia del dictado de la asignatura Educación Plástica en los profesorados de Educación Inicial y su incidencia en las prácticas de Educación Visual. El estudio fue realizado en el período 2001-2002 en el Instituto Superior Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por las profesoras Berdichevsky, Weinstein y Corti. Propone optimizar la formación docente en Educación Visual. El relevamiento de datos y el entrecruzamiento de los programas de estudio, registros de clase, entrevistas y lectura de documentos develaron la correlación entre la teoría, la práctica de los docentes del nivel superior de educación y el uso de bibliografía acorde a la propuesta de enseñanza ofrecida; en tanto que las planificaciones de las alumnas no reflejaron los aprendizajes supuestamente adquiridos en la materia cursada. Se evidenció que las alumnas no respetaron las instancias para explorar, producir y apreciar la Educación Visual como tampoco consideraron las características y particularidades de los grupos destinatarios, contexto y momentos del año escolar al que debían responder sus prácticas.

El segundo trabajo corresponde al estudio exploratorio y descriptivo “La educación visual en el Nivel Inicial: tensiones entre la teoría y la práctica”, realizado el año 2009 por la licenciada Volturo de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Abierta Interamericana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La autora profundiza sobre el lugar que ocupa la Educación Visual en el nivel educativo que la convoca. Revisa los modos de

abordaje y concepciones que orientan las prácticas de los docentes para promover el aprendizaje artístico. En su trabajo de investigación, la autora presenta una reseña y análisis de las diferentes concepciones de la educación visual en consonancia con las corrientes pedagógicas de cada momento. Propone analizar la prescripción vigente y la realidad escolar en las terceras secciones de Jardines de Infantes del conurbano bonaerense a través de la recolección de datos de la observación de actividades de plástica, entrevistas semiestructuradas a los docentes y análisis de documentación (carpetas didácticas y carpetas de los niños). Concluye la autora manifestando el desconocimiento de los docentes de la prescripción curricular y sobre cómo diseñar prácticas de educación visual significativas para sus alumnos.

Actualmente los Congresos, Seminarios y artículos de revistas científicas presentan a la Educación Visual con interés pedagógico promoviendo su reflexión en los aspectos teóricos y prácticos ligados al uso del arte en general como también a la construcción de una identidad subjetiva, crítica y reflexiva del alumno. La cultura visual aparece en estos espacios de intercambio como un elemento intermediario entre el niño y el mundo a través de sus representaciones en el marco de una red compleja de significados para interpretar, dialogar, posicionarse y responder frente a ellas. En el marco de estos espacios de intercambio se encuentra el Seminario Internacional Educar la mirada III. Cultura Visual y Educación³ referenciado por Daniela Gutiérrez en la revista Propuesta Educativa 30 de FLACSO. En este encuentro se abordó el tema ¿Qué significa educar la mirada hoy? Promovió la reflexión de la mirada como acción multidisciplinar sobre el mundo de las imágenes y el campo educativo, comprendiendo que hoy en día el apetito del ojo ordena, organiza, selecciona, guarda y desecha imágenes que comunican; razón por la cual es relevante considerar operaciones políticas, artísticas y pedagógicas en relación a la educación de la mirada.

La revista Iberoamericana de Educación⁴ presenta entre sus ejemplares el estudio reconocido como “El lenguaje artístico, la educación, y la creación” realizado por la licenciada Ros de la Universidad Nacional del Centro de la

3 El Seminario Internacional Educar la mirada III. Cultura Visual y Educación fue realizado desde el 2 al 4 de Julio de 2008 en el auditorio de la Fundación Osde, Buenos Aires. El encuentro dio continuidad los temas abordados en encuentros previos donde se abordaron políticas y pedagogías de la imagen (2005) y las posibilidades de formación de un sujeto visual (2007).

4 Revista Iberoamericana de Educación en adelante RIE.

Provincia de Buenos Aires, Argentina. El estudio aborda la función de la Educación Artística en el sistema educativo. Sostiene que la escuela debe desarrollar acciones que posibiliten el disfrute y la producción del arte en sus diversas manifestaciones. Promueve que los alumnos puedan conocer y aprender los distintos lenguajes artísticos, como lenguajes alternativos. Concibe que el aprendizaje artístico contribuirá a alcanzar competencias complejas relacionadas al desarrollo de la capacidad de abstracción, construcción de un pensamiento crítico, apropiación de valores culturales, como también capacitarlos para apreciar las producciones de los demás, sean estas las de sus compañeros o las de artistas del pasado, presente, ámbito local o de otros contextos.

En referencia la revista científica antes mencionada, RIE presenta el preámbulo del libro Educación artística, cultura y ciudadanía, publicado conjuntamente en 2009 por OEI y la Fundación Santillana como contribución al debate de la propuesta de metas educativas 2021. El mismo presenta los aportes de diversos profesores e investigadores entre los que se destaca el trabajo de la licenciada Fernández Troiano, quien analizó tres ideas centrales sobre el arte en las escuelas: el arte concebido como una capacidad innata; el arte y la aplicación de clasificaciones teóricas (forma, el color y la composición) y el arte como un lenguaje compuesto de enunciados y proposiciones con sentido. Este trabajo se basó en la observación de las clases de Plástica de varias escuelas de la ciudad de La Plata (Argentina). Su marco teórico se centró en los conceptos: lenguaje artístico, texto, ínter texto, género y estilo; vinculando de este modo la enseñanza y el aprendizaje del arte con la construcción de sentido.

La red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal⁵ publica a través de la revista de investigaciones en música y artes plásticas El Artista el estudio “Enseñanza y aprendizaje en la Educación Artística” realizado en el año 2005 por el profesor Stalin García Ríos de la Universidad Distrital de Pamplona, Colombia. El estudio trata el desarrollo de las capacidades sensitivas, agudizando sus sentidos para conocer sensiblemente al mundo. Sostiene que el desarrollo de las capacidades cognitivas lógico verbales permite conceptuar, razonar, valorar y enjuiciar estéticamente los trabajos artísticos propios y ajenos. Explicita el

5 Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal en adelante REDALYC

reconocimiento de las funciones de la educación básica y la necesidad de que el niño comprenda el mundo a través de la Educación Artística para la construcción de subjetividad.

Vistas de los estudios relevados, se entiende que la educación visual representa un eslabón importante de la trayectoria escolar. Educar la imagen forma parte de los temas abordados en investigaciones educativas, encuentros y agendas político-educativas de muchas naciones. Su relevancia radica en comprender que el modo de educar la mirada en los ciudadanos incide en la manera de pensar e intervenir en la sociedad desde temprana edad.

Marco Teórico

Las imágenes atraviesan la vida social de las personas. Forman parte de un mundo simbólico que la sociedad comparte y sobre el cual opera para que sus nuevos miembros conozcan e interaccionen con él. Es por ello que en la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Educación Inicial prescribe el acceso de los niños al arte visual desde temprana edad. Promueve el desarrollo de la capacidad creadora, el pensamiento, la imaginación y la comunicación. El discurso pedagógico de la Educación Artística Bonaerense no concibe el arte como un hecho aislado sino sostiene que detrás de su concepción hay un modo de entender al mundo y las personas. Es por ello que se propone acercar a los niños a la educación visual en el ver, hacer y comprender la imagen, desarrollando una mirada crítica y reflexiva (DGCyE, 2008). Los docentes deben promover una educación inclusora que permita a todos los alumnos favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisitiva, inquieta y crítica de la imagen (Augustowsky, 2010). Se entiende que el sujeto que mira una obra de arte o la naturaleza construye un significado que surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor (DGCyE, 2008). Es por ello que el impacto de una imagen no consiste en su propia capacidad de atraer la atención por sus cualidades sino por lo que genera en quien la mira (Eisner, 1995).

La imagen y su pertinencia

A lo largo de la historia y la evolución del hombre la visión se ha constituido como una actividad mental y física que permite a las personas comunicarse y entender el mundo a través del significado de aquello que observa según su sentir y su parecer. Desde los estudios de la lógica visual, Martínez Val (2011) sostiene que los colores que se ven, las líneas, formas y otros elementos constituyen herramientas que se utilizan para describir las cosas, pero no son las cosas mismas. Es por ello que los significados que el ser humano les atribuye son los que dan sentido a la imagen que se observa.

Sobre la base de estos aportes es relevante conocer los conceptos de imagen y significado que se consideran para este trabajo de indagación.

El término imagen, desde su etimología se relaciona con el sustantivo latino *imago* cuyo significado es figura o imitación y con el griego *aiton* que significa icono (Real Academia Española, 2010).

Desde la Lingüística, Pierce introduce el concepto de signo o representamen como "(...) algo que está para alguien en lugar de algo bajo algún aspecto o capacidad de quien lo mira" (Pierce cit. en Arnoux, 1986, p.18). Sobre este particular, Arnoux (1986) afirma que el representamen toma lugar de la cosa en el pensamiento y su comprensión. La autora destaca que las personas interpretan y esa interpretación es hipotética por lo que puede mejorarse o modificarse.

En referencia al signo, el autor Pierce establece una clasificación relevante a considerar en el presente trabajo (Pierce cit. en Arnoux, 1986):

- Signos icónicos: aquellos signos cercanos a la realidad como las fotografías, pinturas y esculturas figurativas.
- Índices: los signos que tienen una conexión causa efecto tales como las flechas, humo y lágrimas.
- Símbolos: aquellos signos arbitrarios como las banderas, una paloma blanca como símbolo de la paz, el color blanco como símbolo de pureza.

En referencia a esta clasificación, el autor Pierce destaca que esta clasificación no implica que una imagen no pueda tener diferentes lecturas. El significado de los mismos dependerá de la experiencia y la formación cultural tanto de quien produce como de quien observa la imagen.

Otro de los aspectos relevantes al hacer, mirar y/o comprender una imagen es el grado de iconicidad entendido como la mayor o menor semejanza de la misma con su realidad física. Se distinguen cuatro modos de expresión de la imagen:

- El estilo realista: representa imágenes cercanas a la realidad física.
- El estilo figurativo: representa formas basadas en la realidad pero expresadas con un estilo libre. Se destaca que la realidad está manipulada a través de los espacios, formas, colores y proporciones que son alteradas pero aún reconocibles. Se entiende que el autor interpreta la realidad para expresar ideas y sentimientos.
- El estilo abstracto: presenta formas y estructuras nuevas creadas por el propio autor con un modo particular de expresar su visión del mundo. El estilo abstracto exige del espectador una voluntad de comprensión personal sobre el significado de estas imágenes.
- El estilo analítico: presenta imágenes que describen detalladamente formas y procesos científicos. Son representaciones complejas dirigidas a un público capaz de interpretar las formas que se describen. Las imágenes de estilo analítico se encuentran en libros, catálogos y páginas especializadas.

Se entiende que educar la imagen teniendo en cuenta estos aportes favorece el desarrollo observadores activos que miran más allá de lo que ven deliberadamente para pensar y comprender lo que comunica la misma. Es por ello que promover una mirada con intención desde temprana edad es un compromiso ético, político y pedagógico de quienes tienen en sus manos la educación de la primera infancia.

Educar la imagen

El Nivel Inicial de Educación Bonaerense establece al diseño curricular como herramienta clave de su enseñanza. Educar la imagen se presenta como uno de los propósitos del eje Educación Visual prescripto en el área curricular Lenguaje de las artes y los medios. Propone una educación estética que no pretende formar niños artistas sino favorecer el desarrollo de diversos modos de mirar y expresarse (DGCyE, 2008) con una actitud ética y estética hacia

todo aquello que rodea al individuo que mira (Andrade Rodríguez cit. en OEI, 2010).

Actualmente, la educación visual propone apreciar y producir imagen en tanto que las tendencias pedagógicas anteriores proponían únicamente la producción para educar la imagen. La prescripción bonaerense en vigencia promueve una educación visual basada en los aportes de reconocidos autores entre los que encuentra Elliot Eisner (1995). El autor mencionado sostiene que la construcción de una mirada con intención de la imagen favorece el desarrollo simultáneo de tres dominios relevantes:

- El dominio productivo: promueve la habilidad de explorar materiales y crear imágenes.
- El dominio crítico: permite informar de lo que hace sentir la imagen que se observa, leer sus elementos para decodificarlos, comprenderlos e interpretar lo que quiso expresar su autor. Además, permite al observador reflexionar acerca de la selección de los materiales utilizados y lo que se desea transmitir a través de ellos.
- El dominio contextual: permite reconocer la obra respecto de la historia del arte y la cultura.

En referencia al dominio productivo, la exploración implica la apropiación del lenguaje a través de sus códigos y herramientas para descubrir las diferentes posibilidades que los mismos ofrecen; en tanto que la producción supone el uso de los componentes del lenguaje estético. Se destaca que el acto de creación no surge del vacío sino que es producto de sus experiencias vividas. Es por ello que “si este proceso no incluye demasiada educación sobre el mundo visual, no es de esperar que el mundo se convierta en una fuente a la que el individuo pueda recurrir en su propia obra creativa” (Eisner, 1995, p. 87).

La apreciación como organizador prescripto bonaerense para educar la imagen coincide con el concepto de “apreciación y contexto” propuesto por Nun de Negro (2008). La autora expresa que apreciar y contextualizar la imagen implica leer, decodificar, interpretar y comprender la existencia de los elementos que componen la imagen. Es por ello que se propone construir una mirada con intención, armando y desarmando la imagen a través de aquello que denota y connota la misma. Sobre este particular, Kandinsky (2007) [1926] afirma que “no es la imagen la que cambia sino el modo de verla, comprenderla y disfrutarla”. El autor manifiesta la posibilidad de “penetrar en una obra,

participar en ella y vivir sus pulsaciones con sentido pleno” a través del “análisis de los elementos artísticos” (Kandinsky, 2007, pp.11-12). Sobre este particular, Nun de Negro (2008) sostiene que “se mira más allá de lo que veo, los porqué de esas representaciones, lo que las ha hecho posibles, aquello que muestran, lo que excluyen y los valores que consagran” (Hernández cit. en Nun de Negro, 2008, p.133). En consonancia con lo expuesto, la autora Brandt (2010) destaca que la mirada intencionada comienza a desarrollarse desde temprana edad. Reconoce a la “resonancia” como la conexión sensible del hombre con lo que observa (una obra de arte o la propia naturaleza). Sin embargo, la complejidad del mundo visual tiende a formar en el observador una mirada selectiva. Es por ello que el grado de desarrollo de habilidades perceptivas incide sobre la construcción de una mirada uniforme, recurrente y estereotipada o transformarse en una visión integrada y contextual de la imagen (Nun de Negro, 2008). Se destaca que apreciar la imagen no tiene como objetivo la realización de copias de pinturas, dibujos o esculturas de artistas sino favorecer la construcción del rol de observador activo de la imagen.

Estrategias para educar la imagen

La construcción del rol de observador activo de la imagen implica “reescribir ese texto vivido” en la experiencia de mirar con intención a través de múltiples experiencias complejas y significativas para el alumno (DGCYE, 2008, p.193). Este propósito educativo representa un desafío para los docentes que deberán seleccionar y poner en acto estrategias que eduquen la imagen. Sin embargo, la concepción de estrategia ha entretejido diferentes modos de enseñar en consonancia con las corrientes y tendencias pedagógicas a lo largo de la Historia de la Educación. Se destacan dos momentos históricos de la misma en el siglo XX. En una etapa previa al año 1980, el campo pedagógico se desarrollaba sobre las bases de la filosofía con un enfoque instrumentalista. Esta postura distinguía el método como aquellos principios generales válidos para determinados fines educativos y la técnica como el medio o procedimiento adaptado a determinado momento del enseñar (Edith Litwin, 1997). En una etapa posterior el campo pedagógico se halla ligado estrechamente con la Psicología y la Sociología; surgiendo el concepto de “estrategias en lugar de métodos” (Litwin, 1999, p.65).

Sobre la base de este segundo enfoque Edith Litwin define las estrategias de enseñanza como “una reconstrucción compleja teórico-práctica para que los alumnos aprendan”. En consonancia con esta postura las autoras Anijovich y Mora conciben las estrategias de enseñanza como el “conjunto de decisiones que toma el docente acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2009, p.23). Las autoras agregan que el modo de organizar el trabajo de los alumnos también incide en el modo de comprender e interrelacionar los contenidos seleccionados por parte de los alumnos. Es por ellos que las autoras señalan el trabajo docente en el marco de dos dimensiones comprendidas por la reflexión del docente y la puesta en marcha de decisiones tomadas. Destacan que la reflexión del docente se realiza a través del “análisis del contenido disciplinar y la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo”, incluye el diseño de alternativas de acción, la instancia de evaluación y revisión para nuevas propuestas de enseñanza (Anijovich y Mora: 2009, pp. 23-24).

Sobre la base de los conceptos explicitados se toman en cuenta para el presente estudio algunas de las variables que inciden en la selección de estrategias de enseñanza y atañen tanto al espacio escolar como al trabajo en el aula.

El espacio escolar, según Edith Litwin (2009) se reconoce como aquel que rodea y contiene la enseñanza como un lugar de creación y de trabajo educativo. La autora manifiesta que las paredes de una institución escolar “pueden y deben ser miradas” como propuestas educativas compartidas por y para todos los actores que en ella intervienen. Propone pensar la escuela como un espacio activo en el aprender que no se identifique con la pasividad o la sobrecarga de espacios con objetos que fueron quedando colgados a través del tiempo (Litwin, 2009). Es por ello que surge la necesidad de reconocer el verdadero sentido pedagógico de educar la mirada al momento de colgar o descolgar una imagen en el espacio escolar. Desde esta postura, la prescripción bonaerense propone ofrecer múltiples y variadas situaciones para que el Jardín sea “un ambiente de alfabetización visual” en el que coexistan reproducciones de pinturas, fotografías de paisajes, construcciones artísticas tridimensionales como también producciones de los alumnos.

Teniendo en cuenta que “las imágenes son mediadoras de valores culturales y contienen metáforas nacidas de la necesidad social de construir significados” (Hernández cit. en Nun de Negro, 2008, p.53) es necesario considerar una amplia selección de recursos visuales con diversidad de estilos, épocas, procedencias y culturas para educar la imagen. Se propone extender la selección de recursos desde la presentación de obras de arte genuinas hasta imágenes de los medios de comunicación a fin de promover el conocimiento sobre diferentes aspectos de la propia y otras culturas visuales.

El tipo de actividades que el docente propone inciden en el modo de educar la imagen. Desde la postura de Vygostki (1978) y Bruner (1988), la prescripción bonaerense reconoce la actividad como proceso de transformación del medio y los objetos a través de la selección de herramientas y procesos cognitivos, sociales y afectivos por medio de orientaciones de alguien más experto⁶(DEI, 2005). Sobre este particular, las autoras Anijovich y Mora (2009) sostienen cierta implicancia entre las actividades y el estilo de clase del docente. Las mismas reconocen diferentes estilos de prácticas áulicas entre las cuales se encuentran las clases expositivas de información, aquellas promotoras de la exploración y el descubrimiento como también las clases integradoras de proyectos compartidos. Cabe destacar, que las actividades contienen diferentes momentos de trabajo con los alumnos. Los mismos se reconocen como momento de inicio, desarrollo y cierre de una actividad. En el momento de inicio se conecta el interés de los alumnos con lo nuevo que se les presenta y aquello que ya conocen. El momento de desarrollo implica la puesta en marcha de la situación presentada. En tanto que el momento de cierre con evaluación permite a los alumnos abordar conclusiones y resignificar en otras situaciones los aprendizajes alcanzados.

Las consignas y preguntas que el docente ofrece en sus prácticas también forman parte de su decisión sobre qué y cómo enseñar. Además, el modo de formularlas promueve diferentes alcances e impactos en los aprendizajes de los alumnos. Desde la postura de Burbules (1999), el diálogo dirige al descubrimiento y la comprensión de nuevos conocimientos como también de la sensibilidad de los actores que intervienen; creando un espacio de reciprocidad (Perkins, 1999) como condición necesaria en el desarrollo de

6 Dirección de Educación Inicial en la Provincia de Buenos Aires en adelante DEI

procesos reflexivos que generan la construcción de conocimientos (Burbules y Perkins cit. en Anijovich y Mora, 2009).

Respecto del modo de preguntar a los alumnos, las autoras Anijovich y Mora sostienen que la indagación puede tener por propósito “despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión o estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos” (Anijovich y Mora, 2009, p.37). En referencia al tipo de preguntas, las autoras presentan algunas consideraciones tales como:

1. El nivel de pensamiento que el docente propone estimular a través de preguntas sencillas⁷, de comprensión⁸, de orden cognitivo⁹ y meta cognitivas¹⁰.
2. El propósito de la pregunta: promover el desarrollo de competencias de comunicación para cada uno de los alumnos. Contribuyendo a que los mismos establezcan relaciones entre diferentes conceptos, focalicen en alguna habilidad de pensamiento junto con el contenido disciplinar, estimulen la revisión y corrección de errores como también el pensamiento crítico y la producción de diversidad de ideas y respuestas en lugar de la repetición de memoria o respuestas únicas.
3. Implementar el parafraseo para evitar que los alumnos respondan de manera automática ante alguna pregunta.

Sobre la base de los aportes citados, se entiende que toda comunicación no sólo transmite información sino que al mismo tiempo define la relación entre los interlocutores. Se entiende que en el acto de comunicar se dan a conocer ideas, conocimientos, sentimientos, valores como también la interpretación de la interacción y la historia de sus interlocutores (Watzlawick cit en Lovazzano, 2003). Es por ello que el acto de comunicar forma parte del proceso continuo de formación del individuo como interlocutor en la sociedad. El cual será relevante iniciar desde temprana edad.

7 Preguntas sencillas con respuestas breves e informaciones precisas que no generan diálogo.

8 Preguntas de comprensión para indagar con cierto grado de profundidad. El alumno necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar.

9 Preguntas de orden cognitivo que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente.

10 Preguntas meta cognitivas que “demandan analizar cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, qué fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo, qué ayuda necesitan”. (Anijovich y Mora, 2009, p.39)

Los modos de organizar el trabajo de los alumnos y su interacción forman parte de las estrategias del docente. A través del diseño curricular bonaerense se prescribe diversidad de posibilidades de agrupar alumnos, flexible del espacio y tiempo en las clases, acorde con las particularidades de los alumnos y los aprendizajes que se proponen alcanzar en la práctica de enseñanza (DGCyE, 2008). La relevancia del trabajo en grupos radica en la promoción de una participación activa y diferente de los alumnos. La diversidad de sus aportes, la escucha y el intercambio de ideas enriquecen el trabajo en conjunto tanto para resolver situaciones como para comunicarlas a otros.

En referencia a la intervención del docente, la misma no se limita a alentar a los alumnos a que participen sino a dinamizar aquellas situaciones en que no se produzca la intervención de todos los integrantes del grupo. (Anijovich y Mora, 2009). La interacción y el intercambio de ideas también se promueven en los momentos de puesta en común. Al respecto, Pierre Bordieu (1994) explicita que en los foros de discusión, los interlocutores pueden comentar sus ideas, manifestar sus esquemas conceptuales, escuchar los aportes de otros y confrontarlos a fin de ratificar o rectificar los propios (Bordieu cit en DGEyC, 2008).

Vistas de lo expuesto, el docente del Nivel Inicial debe reflexionar y poner en acto estrategias de enseñanza contextuales y significativas para que sus alumnos desafíen sus conocimientos y formas de expresión a través de la educación visual. A modo de ejemplo, los documentos curriculares "Orientaciones Didácticas" (DGEYC, 2004-2010) y la obra "Los Proyectos de Arte" (Nun de Negro, 2008) dan a conocer posibles estrategias para educar la imagen:

1. Posibilitar la representación corporal y/o dramatización de la imagen observada.
2. Utilizar visores como dispositivos para fragmentar el espacio que se observa.
3. Indagar la naturaleza (colores, sonidos e imágenes), lo que denota y connota para recrearla imaginariamente.
4. Promover la búsqueda de diferentes intensidades en los colores y trazos en imágenes de pinturas y fotografías.
5. Indagar sobre lo que la imagen produce al observador y lo que el autor intenta comunicar.

6. Musicalizar una imagen.
7. Exponer un breve comentario de la obra indagada y anécdotas del autor.
8. Proponer la comparación entre una imagen de formato horizontal y una copia de la misma estrechada hasta un formato vertical.
9. Visitar espacios públicos y privados que contengan murales.
10. Ofrecer a los niños figuras fraccionadas y/o rompecabezas de imágenes reales o pinturas reconocidas para armar a partir de su previa presentación original.
11. Proponer la observación de imágenes desde diferentes planos (superior, inferior, frente, detrás).
12. Proponer la clasificación de imágenes de las obras de arte por semejanzas o diferencias observadas.
13. Explicar el papel que representa el marco en un cuadro.
14. Leer poemas y cuentos con o sin imagen anexada, mirar películas, cortos, propagandas. Promover el diálogo sobre los aspectos objetivos y subjetivos que la misma contiene o imaginan que podría tener.
15. Propiciar la confección de bancos de imágenes de acuerdo a diferentes temáticas o intereses que fundamentan su elección.
16. Enriquecer la biblioteca de la sala/Jardín con bibliografía que aborda el arte visual y su historia.
17. Propiciar registros de imágenes personales individuales y/o colectivas.
18. Ofrecer diversidad de recursos visuales producidos con diferentes procedimientos que parten desde los cuadros, esculturas, fotografías, imágenes animadas, el video imágenes hasta las imágenes hologramáticas.

Se entiende que el docente debe garantizar una educación visual con calidad, ofreciendo igualdad de oportunidades e implementando estrategias de enseñanza que resignifiquen los espacios de apreciación, recursos disponibles y modos de indagar la imagen; favoreciendo el reconocimiento y valoración de su cultura visual como también la indagación de otros modos de ver, hacer y comprender la imagen en otras culturas y contextos. Es por ello, la relevancia de educar la imagen atendiendo la diversidad que caracteriza a los alumnos, comunidad de pertenencia y contexto.

Reflexión docente sobre educar en contextos sociales vulnerables

La Comisión Económica para América Latina y Caribe (2001) presenta el concepto de vulnerabilidad social como “fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y de la base material que lo sustenta”¹¹. Este concepto se relaciona con un modelo de desarrollo que presenta precariedad laboral, inseguridad social, acceso restringido a servicios sociales, disminución de cobertura y menor calidad de atención afectando a estratos sociales bajos y medios.

Desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) se toma este concepto para sus estudios estadísticos anuales y se da a conocer los distritos con mayores niveles de vulnerabilidad social. Los mismos corresponden a Merlo, La Matanza, Florencio Varela, Moreno, Malvinas Argentinas, Lanús, Almirante Brown, San Miguel, Berazategui, San Martín, Quilmes, Avellaneda y Marcos Paz. Se destaca en ellos un creciente incremento de matrícula que se refleja en la conformación de terceras secciones superpobladas. Los docentes a cargo de estas secciones educan diariamente a treinta o más alumnos de familias o grupos sociales numerosos con padres desempleados o sujetos a planes de subsidio nacional con problemas de inserción social, adicción a tóxicos y/o escasa proyección al cambio y crecimiento personal. Muchas de estos grupos sociales viven en barrios carenciados con importantes necesidades sanitarias, alimenticias y de seguridad insatisfechas.

En el marco de esta realidad que supera su descripción por medio de palabras, la política educativa bonaerense dispone “trabajar sobre la urgencia y la emergencia educativa, poniendo en juego una “mirada prospectiva...asumiendo que el futuro no está determinado de forma absoluta, sino que se construye, se inventa...entendiendo que la concreción de un camino u otro dependerá de las decisiones y las acciones” de quienes tienen a cargo la educación (DGCyE, 2007, p.14).

Se entiende que los alumnos son los destinatarios de una educación inclusora y justicia social a través de sus derechos legitimados en el marco regulatorio nacional¹² y provincial¹³ que propone educar en igualdad de

11 Gustavo Busso. Vulnerabilidad social. Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica e inicios del siglo XXI en <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN011.pdf>

12 Ley Nacional de Educación. Ley N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación, Cultura y Turismo. Argentina.

oportunidades atendiendo la diversidad que caracteriza a los sujetos, grupos sociales y contexto.

La propuesta educativa bonaerense sostiene que todos los niños nacen con un potencial que puede ser desarrollado. La misma sostiene que ese potencial quedaría anulado si el medio no actuase como mediador para acercarlo a los instrumentos y saberes que favorecen el desarrollo intelectual y creativo (Tonucci cit en DGCyE, 2008). Sobre este particular y la propuesta de educar la imagen, Berta Nun de Negro (2008) manifiesta que la mirada de una imagen estimulada por un tercero dista notablemente de aquella mirada espontánea del alumno abandonada a su posibilidad perceptiva sin intervención de un tercero mediador. La diferencia entre ambas formas de mirar radica en “una imagen que pueda pasar desapercibida ante sus ojos o pueda dar lugar a la formulación de hipótesis y de reflexiones...evidenciando desigualdades indiscutibles” (Nun de Negro, 2008, p.60).

Vistas de lo expuesto, los docentes de contextos sociales vulnerables tienen el desafío de promover la construcción del rol de observadores activos de la imagen en todos sus alumnos. Para ello es relevante el compromiso y acción compartida de todos los actores educativos, atendiendo las condiciones organizacionales y pedagógicas en la promoción de trayectorias escolares con calidad; buscando mejores propuestas para educar la imagen a través de la selección y puesta en acto de estrategias contextuales y significativas para la comunidad destinataria.

Se entiende que la tarea pedagógica implica también reflexionar sobre los propios conocimientos que el docente posee sobre educación visual y sus representaciones sociales. El “saber del docente” se reconoce como los conocimientos que posee el docente sobre lo que enseña e integran el saber pedagógico del docente (Libaneo cit. en DGCyE, 2005). En tanto que las representaciones sociales forman parte del habitus constituido por la biografía del sujeto, su posición social y las disposiciones adquiridas en contextos más especializados de su profesión (Bourdieu cit. en Román, 2003).

Es por ello que educar la imagen en contextos sociales vulnerables implicará a los docentes saber qué, cómo y para qué educar la imagen como también reconocer y valorar a sus destinatarios sin “negar que el entorno incida

13 Ley Provincial de Educación. Ley Nº 13.688 (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

en la construcción de los aprendizajes” (Nun de Negro 2008, p.60). Se entiende que desconocerlo implica justificar diferencias existentes mediante un discurso que oculta la realidad y sus consecuencias.

Método

El presente trabajo de indagación es descriptivo con abordaje cualitativo. El mismo se establece sobre la base de la comparación de los resultados obtenidos en las observaciones de prácticas de educación visual y entrevistas a los docentes de las terceras secciones de dos Jardines de Infantes seleccionados.

En referencia a la elaboración de este trabajo se ha tenido en cuenta el Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires -Resolución N° 13655/07, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires-Resolución N° 4069/08 y autores que sustentan su teoría en base a la didáctica como también a la educación visual en el Nivel Inicial de Educación.

Contexto

Se han seleccionado dos Jardines de Infantes de gestión estatal de zonas aledañas del distrito de Quilmes.

La selección de las instituciones responde al criterio de categorización y grado de desfavorabilidad del contexto educativo otorgados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a sus instituciones educativas. Los dos Jardines de Infantes responden a la categoría 1 porque presentan en su planta orgánico-funcional 8 y 10 secciones. El grado de desfavorabilidad es 1 correspondiendo a instituciones emplazadas en contextos sociales vulnerables.

Los Jardines de Infantes indagados presentan una matrícula de 240 y 301 alumnos de 3 a 5 años de edad que asisten en los turnos mañana y tarde. Los niños forman parte de familias numerosas con bajos recursos económicos. Sus padres o tutores tienen estudios primarios completos y se desempeñan como empleados de servicios municipales, empresas privadas de limpieza o seguridad. Se destaca un importante porcentaje de padres/tutores

desempleados y changarines que sustentan su economía familiar por medio de las asignaciones familiares percibidas desde los organismos gubernamentales.

Ambas instituciones educativas fueron creadas en la década de los años 1990 en respuesta a la demanda educativa de sus comunidades. Tanto el Jardín de Infantes 1 como el Jardín de Infantes 2 se sitúan en zonas aledañas noroeste y sur del distrito de Quilmes donde residen argentinos y una importante cantidad de extranjeros de nacionalidad paraguaya y boliviana. Los barrios donde se ubican los establecimientos mencionados se conforman de casas particulares construidas con ladrillo y cemento como también casillas de material de mampostería emplazadas en asentamientos a la vera de fábricas y arroyo Las Piedras.

La infraestructura de los Jardines de Infantes 1 y 2 responde al mismo plan de construcción de escuelas bonaerenses de los años 1990, por lo cual los edificios son similares excepto la construcción de una sala demás en el Jardín de Infantes 2 en respuesta a los altos índices de niños inscriptos como excedentes.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis son cuatro docentes a cargo de terceras secciones con alumnos de 5 años que presentan escolaridad previa. Dos docentes se desempeñan en el Jardín de Infantes 1 en tanto que las dos restantes cumplen funciones en el Jardín de Infantes 2.

Todas las docentes presentan una antigüedad de 15 a 20 años en la Educación Inicial, destacando que la mitad de su experiencia como educadoras del nivel se ha desarrollado en contextos sociales vulnerables.

Limitaciones del estudio

Las conclusiones arribadas en el presente estudio no pueden ser generalizadas. El mismo es un trabajo de indagación que releva las estrategias para educar la imagen que implementan las docentes de dos Jardines de Infantes de contextos sociales vulnerables a la luz de un marco teórico que invita profundizar sobre este tópico innovador a futuro.

Instrumentos

En este trabajo se implementaron cuestionarios para observaciones de clases y entrevistas personales a las cuatro docentes de salas de cinco de los Jardines de Infantes seleccionados.

Se realizaron doce observaciones, correspondiendo tres en cada sección, en diferentes días y horarios. El tiempo de observación fue aproximadamente de una hora. Sobre el particular de las entrevistas a las docentes indagadas, las mismas fueron realizadas al finalizar la segunda observación de las prácticas de educación visual.

A fin de recolectar datos fehacientes durante las observaciones se procedió a tomar nota, grabar con un dispositivo tipo MP3 y sacar fotografías en cada una de las clases. En referencia a las entrevistas sólo se empleó el uso del mismo dispositivo MP3 antes mencionado.

Procedimiento para el análisis de datos

Para el trabajo de campo se elaboró una base de datos con dos variables que permitieran identificar las estrategias para educar la imagen que los docentes implementan en sus prácticas de educación visual y aquellas que los propios docentes manifiestan implementar desde el discurso. Sobre la base de estas variables se establecieron dos dimensiones para conocer cómo los docentes organizan el espacio de apreciación y el trabajo en el aula como producto de la reflexión y acción docente para educar la imagen.

En un primer análisis se trabajó sobre la comparación entre las variables I y II de acuerdo a las categorías e indicadores establecidos en cada dimensión.

Para la instancia final de discusión e interpretación se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos del primer análisis y el marco teórico del trabajo.

Tabla base de datos

VARIABLE I: ESTRATEGIAS PARA EDUCAR LA IMAGEN QUE IMPLEMENTAN LOS DOCENTES DE CONTEXTOS SOCIALES VULNERABLES		
DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES
Organización curricular del espacio de apreciación visual	Espacio visual	1. Espacio áulico
		2. Espacio institucional
		3. Espacio extraescolar
	Pertinencia de la imagen	4. Recursos visuales seleccionados
		5. Aspectos de la imagen considerados por el docente
Organización	Acción docente	6. Actividades propuestas para educar

curricular del trabajo en el aula para educar la imagen		la imagen
		7. Consignas y preguntas
		8. Modos de organizar el trabajo de los alumnos
	Reflexión docente	9. Saber del docente para educar la imagen
		10. Representaciones sociales de los docentes
	11. Impactos y puntos de partida de educar la imagen	

VARIABLE II: ESTRATEGIAS QUE EDUCAN LA IMAGEN EN CONTEXTOS SOCIALES VULNERABLES DESDE EL DISCURSO DOCENTE		
DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES
Organización curricular del espacio de apreciación visual	Espacio como alfabetizador visual	1. Espacio áulico
		2. Espacio institucional
		3. Espacio extraescolar
	Pertinencia de la imagen	4. Recursos visuales seleccionados
		5. Aspectos de la imagen considerados por el docente
Organización curricular del trabajo en el aula para educar la imagen	Acción docente	6. Actividades propuestas para educar la imagen
		7. Consignas y preguntas
		8. Modo de organizar el trabajo de los alumnos
	Reflexión docente	9. Saber del docente para educar la imagen
		10. Representaciones sociales de los docentes
		11. Impactos y puntos de partida de educar la imagen

Resultados

Resultados del análisis de la variable I
Estrategias para educar la imagen que implementan los docentes de contextos sociales vulnerables

Organización curricular del espacio de apreciación visual: En ninguna de las instituciones indagadas se evidencia la organización de salidas educativas para educar la imagen en espacios extraescolares. Se observa en una de las instituciones indagadas mayor intencionalidad pedagógica en la disposición de

los espacios escolares para educar la imagen. En las prácticas observadas prevalece la presentación de láminas de pinturas famosas de estilos realista y figurativo de artistas argentinos. Una minoría de las docentes incorpora fotografías y producciones genuinas. Se destaca que la mayoría de los recursos visuales son provistos por las propias docentes y la institución en su conjunto, en tanto que la intervención de los organismos gubernamentales es pobre.

1. El espacio áulico en ambas instituciones presenta paneles con imágenes de pinturas famosas y producciones de los alumnos.



Sólo dos de las docentes incorporan fotografías, libros y revistas infantiles con imágenes del ambiente y/o biografías de pintores. Se evidencia en una docente la renovación de dichas imágenes por consenso con los alumnos.

Alumno de D4: "Saquemos los del Campo". (Molina Campos).

En cuanto al espacio áulico como promotor de la producción de imagen, se observa en la mayoría de las salas pobreza en cantidad y variedad de materiales. Sólo una de las docentes presenta una amplia variedad de material descartable disponible para producciones de los niños.



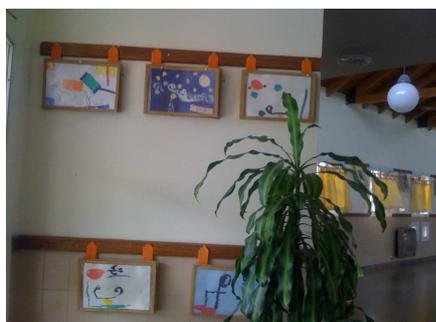
Se destacan intervenciones particulares de algunas docentes tales como incorporar música clásica para ambientar el clima de trabajo y ubicar

los recursos visuales en diferentes ángulos de la sala para mirarlos desde otras perspectivas.

D1: "Ahora la seño Karina¹⁴ va a poner los cuadros en diferentes lugares".



2. El espacio escolar en ambas instituciones presenta un intencional acondicionamiento del SUM y pasillo central para favorecer la apreciación visual.



Se evidencia en una de las instituciones continuidad en la propuesta de educar la imagen a través de exposiciones eventuales como una muestra institucional y la galería de arte permanente con variedad de imágenes de pinturas, esculturas, producciones de alumnos regulares y de ex alumnos.



¹⁴ Karina: nombre ficticio de la docente 1



Sin embargo una sola docente toma como referencia habitual estos espacios para apreciar la imagen.

D3: "Si fuéramos al pasillo, cuando entramos en la galería que tenemos hay una foto de Antonio Berni".

3. No se observa el uso del espacio extraescolar por parte de las docentes indagadas. Sin embargo, se evidencia la presentación del mismo en forma indirecta a través de un video o su referencia en momentos de intercambio con los alumnos.

Alumna de D2: "Mi tía tiene ese cuadro..."
D2: "Decíle a tu tía si nos presta el cuadro".

D4: "...en una plaza, en el museo, también podemos encontrar esculturas."

D3: "Van a ver una película de unos nenes del Jardín que visitaron el museo de arte Roverano "

4. La mayoría de las docentes utilizan láminas de pinturas famosas con diversidad de soportes, estilos y épocas de la historia del arte visual. Sólo

algunas de ellas incorporan libros, videos, producciones tridimensionales y cuadros auténticos.

D2: “Estos no son cuadros como los que hace Julián¹⁵. Estas son fotos de los cuadros de un señor Vincent Van Gogh”

D2: “Julián nos trajo algunos de sus cuadros”

D3: “Les traje una película que tenía de una visita que hicimos con otros nenes al museo de arte”

Prevalece la selección de imágenes realistas y figurativas de estilos post impresionistas con temáticas de la vida cotidiana y el uso de colores terrosos a través de la presentación de copias de pinturas de Van Gogh. Se observa la presencia de imágenes de estilo expresionista en las pinturas del pintor Julián (el diariero que pinta cuadros), las copias de pinturas costumbristas de Molina Campos y las obras de Quinquela Martín. Sobre estas últimas se observa el coincidente abordaje por parte de dos docentes.

D1: “Este señor se llamaba Benito Quinquela Martín y ...”

D4: “Hoy vamos a trabajar con Quinquela Martín”

Se observa la presentación de imágenes que contienen índices y símbolos tales como las réplicas de la copa del Mundial de Fútbol y el Moais de la Isla de Pascua en Chile. Sin embargo, ninguna de las docentes indaga sobre la pertinencia de este tipo de imágenes.



D3: “A ver miremos esta que no tiene título, ¿qué esto que está acá?”

Niña: “Una señal”

D3: “Una señal, ¿qué significa esa señal?”

Niños N y L: “De tránsito”

D4: “Miren ¿Qué es esto para ustedes? (muestra una réplica de un moais de la Isla de Pascua)

Niños: “Una cara”.

D4: ¿Y esa cara es figurativa o es abstracta?

¹⁵ Julián: nombre ficticio del diariero del barrio que pinta cuadros.

Los recursos visuales presentados son recopilados por las docentes en su hogar, de colegas y vecinos. Sólo una de las instituciones cuenta con un “banco de imágenes” de propia elaboración para uso compartido.



En referencia a la producción de imagen prevalece el uso de materiales descartables. Sin embargo, se evidencia en cada una de las docentes, una práctica en la que se presenta material convencional adquirido en comercios.

D3: “Estuve buscando en mi casa cosas que nos sirven para hacer esculturas...los escultores usan espátula, cuchillo y martillo”.

5. Todas las docentes focalizan la mirada con intención de una imagen de manera particular. La docente 1 focaliza la mirada en el conocimiento de obras y artistas famosos. En tanto que la docente 2 focaliza la mirada en las sensaciones y sentimientos que transmite el artista, los elementos que componen la imagen y el punto de vista de quien la observa como también reedita.

D1 “Este señor se llamaba Benito Quinquela Martín...recorrió todo el mundo y se hizo famoso... ¿Saben cómo se llama esta pintura? Regreso de la pesca”.

D2: “Miren los ojos medios rojos y cuando están rojos ¿qué pasa? ¿cómo estaría él acá?”.

Pintor Julián: “ Ese día yo estaba triste y me salió así, enojada”

Se evidencia en el resto de las docentes la focalización de la mirada en el análisis e interpretación de los elementos que componen la imagen y la técnica de su producción. Se destaca en la docente 3 la propuesta de reflexión sobre el título de las obras y aquello que comunica la imagen.

D4: “Y en este cuadro, ¿tenemos pintado colores fríos?”

D3: “...lo llamó collage...es con diferentes materiales combinando para hacer algo lindo”.

D3: “Dice sin título...ustedes tendrán que inventarlo. ¿Cómo se puede llamar esta obra? ¿Qué inventarían?”

Niña: “Mariposa con Juanito”

Organización curricular del trabajo en el aula para educar la imagen: En esta dimensión se observa que todas las actividades proponen leer y producir imagen simultáneamente. Se evidencia en todas las prácticas observadas la propuesta de producción individual y lectura de imagen grupal. Prevalece la instancia de evaluación en el momento de cierre de la práctica a través de intercambios de tipo descriptivo. En general, los modos de intervenir de los docentes para educar la imagen son convergentes y aproximativos a la prescripción, excepto en una docente cuya intervención dista de la propuesta bonaerense actual.

6. La mayoría de las docentes promueven actividades que abordan el estilo y los elementos que componen la imagen implementando la lectura, exploración y la producción libre. Sólo una docente presenta la imagen, expone datos relevantes de la misma y propone copiarla.

D1: “La seño Lucía les va a dar hojas, pincel acquarelas y cada uno va a pintar lo que más le guste de las pinturas de Molina Campos”

D1: “¿Cuál de las dos pinturas es la que eligieron...Escuchamos lo que van a decir los amigos”

D2: “Vamos a pintar con los colores de Van Gogh”

D2: “Hoy nos vino a visitar Julián que es mi diarioero pero además es un pintor que hace cuadros y los trajo para ver”

D4: “...expresarse libremente con los mismos colores de los cuadros de Quinquela... Miren el color que le dio al agua. ¿Por qué le diste ese color?”



Prevalece la instancia de evaluación con el grupo total de alumnos en el momento de cierre de la práctica de educación visual. Se observan diferentes modos de evaluar. Algunas docentes proponen relatar y discutir sobre lo realizado en tanto que otras colegas solo proponen describir las producciones de los alumnos.

7. La mayoría de las docentes utilizan consignas, preguntas sencillas y de comprensión para describir, comparar y relacionar los elementos que componen la imagen. Sólo algunas colegas realizan preguntas de orden cognitivo por medio de las cuales promueven la interpretación y valoración crítica de la imagen que observan y/o producen.

8. Se observa en la mayoría de las docentes indagadas modos convergentes de interactuar y organizar el trabajo de los alumnos. Prevalecen las propuestas de producción individual y los momentos de lectura de imagen con intercambio grupal. Se destaca en dos docentes de la misma institución modos de intervenir divergentes. Una de ellas expone sus saberes sobre aquello que educa, emite la consigna de trabajo y no toma en cuenta los aportes de los alumnos. En tanto que su colega interviene mediando e incluyendo a todos sus alumnos en la enseñanza.

Alumno de D1: "Dibujé el barco con una piedra...cuando la soga se levanta la piedra sube. En el barco mi papá es timonel por eso se hace así" (la docente lo felicita y continúa con otros niños).

D2 (dirigiéndose a uno de los alumnos con NEE¹⁶): “¡Qué lindo A, muy bien! Le pusiste blanco al azul y ¿qué se hizo?”

9. A través de las prácticas observadas, se evidencia en la mayoría de las docentes el uso de estrategias acordes con la prescripción. Sin embargo, cada una de ellas otorga a esas estrategias la impronta de sus fortalezas en el rol como educadora de la imagen sobre la base de sus propios gustos por el arte y biografía escolar.
10. Prevalece en ambas instituciones modos convergentes de comunicar y proponer educar la imagen. Se evidencia un fuerte vínculo establecido entre la mayoría de las docentes y sus alumnos, sostenido por palabras, miradas alentadoras y un acompañamiento en la construcción de una mirada con intención y producción de imagen. Se detectan indicios del interés docente por incluir a estos niños en la cultura visual dentro y fuera del contexto, directa o indirectamente; implementando todas las formas y recursos humanos posibles.
11. Se observa la correspondencia entre el modo de educar la imagen y los alcances e impactos que producen en los alumnos como observadores de la imagen.

D3: “Esa técnica especial que hicimos para que se vean los reflejos, ¿cómo se llamaba?”

Varios alumnos de D3: “Monet”

Alumna de D3: “Hacía el cielo abajo y arriba”.

D2: “Mañana vamos a preparar colores de vuelta y vamos a ver cómo se transformaron esos colores que ustedes decían.

D2: “¡Qué lindo! ¿qué hiciste?”

Alumna: “Una planta como esa (señalando los girasoles de Van Gogh)”

La niña...toma otra hoja y comienza a pintar.

D2: “Ah. ¿qué estás haciendo ahora?”

Alumna: “El florero”



16 NEE: Necesidades Educativas Especiales. “Aquellas personas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular” (DGCyE, 2011) disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/anexo1-2543-03.pdf>

Resultados del análisis de la variable II
Estrategias que educan la imagen en contextos sociales vulnerables desde el discurso docente

Organización curricular del espacio de apreciación visual: En esta dimensión los resultados de las entrevistas arrojan que las dos instituciones indagadas organizan el espacio escolar para educar la imagen. La mayoría de las docentes aseguran buscar estrategias para educar la imagen en espacios extraescolares dentro de las posibilidades del contexto y su realidad escolar. Desde el discurso, se evidencia la presentación de recursos visuales con diversidad de autores, estilos y soportes del arte visual. Las docentes manifiestan recopilar material por sus propios medios o en acciones conjuntas con los demás actores institucionales. Se destaca la mención de una de las docentes sobre la inclusión de la comunidad en la búsqueda de posibilidades para educar la imagen a través la muestra de sus conocimientos y habilidades.

1. Todas las docentes indagadas manifiestan organizar el espacio áulico con producciones de los alumnos y diversas imágenes de pinturas de autores famosos para educar la imagen. Algunas docentes revelan incorporar fotografías y sólo una de ellas cuenta con una producción auténtica de un artista local en su sala. La mayoría de las docentes aseguran renovar las imágenes que exhiben por consenso e intencionalidad pedagógica.

D2: "...no dejo nada estático desde marzo a diciembre porque primero es aburrido, no enriquece nada y la contaminación visual...los marea...es importante que estén sus trabajos obviamente y no un día...quizás los dejamos por la opción de ellos (los niños)".

D4: "Los que tengo ahí es porque trabajamos con ellos...los miran. Una de las actividades fue observar todos los cuadros que tenemos y elegimos uno para reproducirlo".

Al indagar acerca de la organización del espacio áulico como promotor de la producción de imagen se destaca la consideración de algunas docentes sobre la realidad del contexto en la toma de decisiones del material que implementan.

D2: "A través de los años me acostumbré a no pedir material porque me parece ilógico pedirles algo que no lo van a poder tener o quizás eso lo necesitan para otra cosa ellos".

2. Desde el discurso se infiere que todas las docentes utilizan el espacio institucional para educar la imagen. Sobre este particular, las docentes del Jardín de Infantes 2 manifiestan utilizar la biblioteca escolar y la galería de arte del pasillo central como espacios activos para educar la imagen en el cotidiano escolar.

D2: "Hemos trabajado afuera porque yo tengo en la sala un portón que da al patio de atrás".

D3: "Un patio chico, igual tiene naturaleza, árboles...hoy todo es imagen, si vos orientás la mirada, ven cosas que nunca vieron".

D4: "En el Jardín tenemos una galería de arte...utilizamos la biblioteca que es donde tenemos libros de arte".

3. La mayoría de las docentes revelan no realizar salidas educativas para educar la imagen en espacios extraescolares por razones culturales y económicas. Aseguran buscar estrategias para "traer el arte a la institución" a través invitaciones a personajes cercanos al arte o videos de experiencias anteriores en museos. Sin embargo, una de las docentes manifiesta realizar experiencias directas en el propio contexto de la institución para educar la imagen.

D4: "...tampoco tienen esa cultura de llevarlos...el año pasado quisimos llevarlos al museo Quinquela Martín...se hizo todo para poder llevarlos y después bueno, no hubo quórum económico".

D2: "Traes un pintor...que si bien es aficionado es un pintor de alma, es el diariero de mi barrio"

D3: "...el video por la televisión con imágenes de esculturas que nosotros habíamos recorrido otro año...hemos visitado un museo de arte de Quilmes".

D2: "Hemos trabajado muchas experiencias directas...y fotografiamos...".

4. Desde el discurso docente, prevalece el uso de láminas y libros con diversidad de pinturas y esculturas de artistas famosos de diferentes estilos y épocas de la historia del arte visual. Algunas docentes mencionan incorporar objetos esculpidos o modelados, fotografías, videos y pinturas auténticas evitando estereotipos.

D3: "Materiales concretos...fotos no dibujos...".

D4: "...un cuadro que nos regalaron, nos donaron en el museo Roverano, una pintora del museo nos regaló una paloma pintada por ella..."

En general, las docentes mencionan presentar copias de pinturas de Van Gogh, Quinquela Martín, Monet, Molina Campos, Berni y Kandinsky. Atribuyen la selección de las mismas a sus conocimientos del arte visual y gusto estético. Se destaca el interés de una docente por favorecer el conocimiento de obras de artistas nacionales como también la impronta de otra colega interesada por favorecer el contacto directo entre los niños y los pintores cercanos. Sólo una docente expresa no tener criterios o intereses particulares para la selección de recursos visuales.

D2: "Variado, este año elegí a Van Gogh porque me gusta, a Monet también".

D4: "...me parece que es importante conocer primero a los autores argentinos..."

E: "¿Tenés algún criterio o prioridades en tu selección?
D1: "No".

Todas las docentes aseguran recopilar tanto recursos visuales convencionales como aquellos no convencionales por sus propios medios o en acciones conjuntas dentro de la institución.

D2: "...mi hermano es diseñador gráfico...tengo libros y libros en la casa de mi mamá de todos los autores y de todas las variables de las épocas y hasta he traído de Kandinsky"

D3: "Esos recursos los traje yo. Yo los había buscado en forma pensada... se me ocurrió buscar esculturas en mi casa"

D2: "...las mamás vinieron a talleres para explicarnos cómo utilizaban tinturas naturales"

D1: "La directora filmaba, gravaba y después mirábamos en la tele... cámaras de fotos o filmadoras que traen las chicas (pares docentes)".

Todas las docentes mencionan que en las instituciones se ha recibido una escasa provisión de libros de arte visual enviados por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Una de las docentes manifiesta que estos recursos no responden como material para educar la imagen sino que orientan e ilustran al docente sobre cómo enseñarlo.

D2: "Los libros de ministerio que son seis...todo eso es mera reproducción de lo que dice el diseño curricular y me parece un poco más acotado"

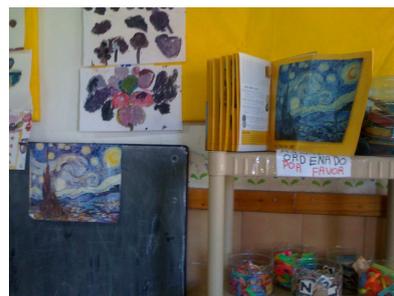
5. Los resultados de las entrevistas arrojan que la docente 1 focaliza su intervención en el conocimiento de pintores famosos, sus obras y los elementos que utilizó para producirlas. En tanto que la docente 2 manifiesta

focalizar su propuesta en el análisis de los elementos que conforman la imagen en relación con el modo de comunicar del artista, ver y sentir del observador como también el modo de reproducir imágenes en las editoriales.

D1: "Explicar las biografías de los pintores...conozcan los materiales con los que empezó a trabajar Quinquela".

D2: "Analizar qué colores utilizó, qué estaría pensando el autor, qué le pasó en ese momento... analizar una obra o un objeto que podemos traer de un sector de la sala y verlo desde distintos lugares".

D2: "Qué pasa cuando una editorial reproduce una imagen de ese pintor... y otra editorial lo imprime también... ninguno de los dos compartían los colores... no eran básicamente iguales...".



El resto de las docentes manifiesta focalizar la mirada en el análisis de los elementos que componen la imagen, técnica de producción y contextualización.

D3: "... lo que trabajé hasta ahora son imagen bidimensional y esculturas pero con diferentes artistas ... variedad de recursos lo más moderno y más antiguo del arte ... habíamos trabajado antes formas figurativas y las formas abstractas"

D4: "...el objetivo era el color, los colores fríos y cálidos".

Organización curricular del trabajo en el aula: En esta dimensión, desde el discurso la mayoría de las docentes propone a sus alumnos leer y producir imagen simultáneamente, en tanto que algunas docentes manifiestan incorporar en sus propuestas la exploración de materiales y entrevistas a personas relacionadas con el arte visual.

Todas las docentes aseguran no realizar copias de imagen sino producciones libres. En general manifiestan evaluar en momentos de intercambio grupal a través de preguntas sencillas y de comprensión en referencia a las producciones de los alumnos. Prevalece la mención de un modo de intervenir y organizar el trabajo de los alumnos contextual que impacta en la manera de mirar y producir imagen por parte de los alumnos.

6. La mayoría de las docentes manifiestan presentar actividades en las que se lee y produce imagen. En general las propuestas abordan la variedad de estilos, autores, soportes y técnicas de producción de la imagen. Todas las docentes aseguran no promover la copia sino la libre expresión. Algunas docentes mencionan incorporar en sus propuestas entrevistas a personajes relacionados con el arte visual y la exploración de materiales y sus posibilidades de expresión.

D3: "Yo no trabajo copias, les muestro la técnica que cada uno de los pintores ha hecho y cada uno crea de acuerdo a esa técnica".

D2: "...comparar y conversar...presentarles esos colores y que ellos se expresaran libremente".

D2: "Julián hizo participar a los chicos con sus pinturas...les prestaba la paleta...explicaba cómo la usaba...los nenes le preguntaban...los nenes exploraron ese material".

Las entrevistas realizadas revelan que todas las docentes evalúan en momentos de intercambio grupal al cierre de la práctica. La mayoría de las docentes mencionan proponer la descripción de las producciones en tanto que algunas colegas proponen discutir y reflexionar sobre lo realizado.

D2: "...no todos tenían la misma mirada de ese teléfono porque estaban en diferentes ángulos...cuando hicimos la puesta en común...no sólo ver qué materiales utilizaron sino cómo lo vieron unos y otros".

7. Todas las docentes manifiestan ofrecer consignas que favorecen la descripción y comparación de imágenes a través de preguntas sencillas y de comprensión acerca del centro y fondo de la imagen, los colores que presentan, estilos, técnica y soporte. En tanto que algunas docentes realizan preguntas de tipo cognitivo para establecer conjeturas y discutir las.

D2: "...y puedan conjeturar qué era lo que pasaba...por qué estaba la imagen más difusa en una que en otra...".

D3: "...luego les mostré esculturas de verdad...y llegamos a la conclusión de que antes ya habíamos hecho una escultura".

8. Prevalece la mención de un modo de interactuar y contextualizar el trabajo de los alumnos. Sobre este particular, las docentes de una misma institución manifiestan divergentes de intervenir relevantes para reflexionar en el presente trabajo. El discurso de una de las docentes permite delucidar un modo preestablecido de educar la imagen. En tanto que su colega manifiesta contextualizar su propuesta a la realidad escolar y garantizar

inclusión de dos alumnos con NEE¹⁷ como observadores activos de la imagen.

D1: "...les contaba la biografía, las técnicas que había utilizado...en el momento final hicimos ronda de intercambio".

D2: "...tratar de sentarme con ellos para que también puedan expresarse...muchísima ayuda de mis alumnos porque ellos los integran".

9. La mayoría de las docentes indagadas manifiestan que educar la imagen implica orientar la mirada con intención, correspondiendo con la propuesta bonaerense. Todas las docentes mencionan recibir asesoramiento desde la Dirección del Jardín y destacan la ausencia de convocatorias recientes para capacitaciones desde los equipos técnicos del área de artística para educar la imagen en el Nivel Inicial. Sin embargo, la mayoría de las docentes manifiestan su continua búsqueda de material bibliográfico para mejorar su propuesta de educar la imagen por sus propios medios o en forma conjunta con sus pares.

D2: "Tengo 20 años de carrera...este diseño no apunta desde la copia, ni desde...la vida del autor...sino mirar que pasó...qué sentimientos tuvo, creo eso es lo que interpreté y estoy tratando de llevarlo a cabo".

D4: "...lo único es de parte de los directivos y de los libros que tenemos. Los compramos con mucho esfuerzo".

Algunas docentes mencionan su gusto personal por el arte, la experiencia y la valoración de sus alumnos como factores que inciden al momento de educar la imagen en contextos sociales vulnerables. Sin embargo, una docente destaca el reconocimiento de su cargo como maestra de sección no especialista de la educación artística como punto de partida en su búsqueda de estrategias para educar la imagen con calidad. Sólo una de las docentes manifiesta su falta de tiempo y ánimo para ampliar sus conocimientos y enriquecer su propuesta de educar la imagen.

D3: "Nosotras somos maestras jardineras y no somos profesoras de ni arte ni de educación visual, todo lo que hacemos en el jardín es como a pulmón".

D1: "Me falta lectura...lectura por fiaca, me cuesta te soy sincera me cuesta agarrar un libro leer...también el hecho de tener doble cargo viste, influye muchísimo".

10. Sobre las particulares representaciones sociales de los alumnos y la comunidad de pertenencia, todas las docentes expresan reconocer la

17 NEE Ibidem

complejidad de la realidad escolar centradas en la vulnerabilidad del contexto y la ausencia de estímulos por parte de las familias para favorecer la mirada con intención.

D1: "La falta de valores, por ahí los padres no los escuchan y la única posibilidad de expresarse la tienen acá".

D1: "Lamentablemente es una comunidad que tienen la oportunidad de progresar, posibilidades de aprender, de ser alguien...vos querés lo mejor para los chicos...porque compartís un año con ellos".

D2: "Son de bajos recursos, son trabajadores, que tratan de cumplir muchísimo cuando le pedís algo pero bueno a veces no pueden...es entendible".

D3: "Los papás de esta comunidad no están en contacto con el arte visual ni tampoco lo tienen en cuenta".

La mayoría de las docentes expresan su interés y participación activa para promover observadores críticos de la imagen desde una perspectiva intercultural y acercando a la institución el arte visual.

D2: "Utilicé la interculturalidad...traigan su cultura al Jardín...".

D4: "...llevarlos a una exposición a un museo. Se dificulta cuando uno quiere hacerlo. Entonces nosotras tratamos de traérselo al Jardín".

Sin embargo, una docente menciona que toda su tarea y compromiso para educar la mirada con intención no se continúa del mismo modo en el siguiente nivel educativo.

D2: "Conozco las escuelas donde van los chicos...que tengan una carpeta de dibujo y dibujen libremente...siempre en una hoja canson número cinco ya está limitando el trabajo que yo hice".

11. En general las docentes mencionan que sus modos de educar la imagen evidencian impactos y generan expectativas de sus alumnos en el futuro como observadores de la imagen.

D4: "Me pasó acá en la dirección, cuando vinimos a buscar información sobre el ajedrez y un nene pudo apreciar el fondo de pantalla y dijo que tenía colores cálidos y fríos".

D3: "Comentaron que era difícil trabajar la masa y darle forma...la intención fue hacerla figurativa pero ahora son abstractas".

D2: "Hay un montón de factores que pueden ser útiles de este aporte que no sé si llegará, ojala llegue en algún momento en el futuro...como me dice Julián, soy diarero pero a mí me gusta pintar".

D3: "...que al mirar una obra de arte o tengan la oportunidad de ir a un museo...les sea algo gratificante".

D4: "...que puedan disfrutarlo y tener sentimientos hacia el arte".

Discusión

En esta instancia se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos de la comparación de indicadores entre la variable I “Estrategias para educar la imagen que los docentes implementan en contextos sociales vulnerables” y la variable II “Estrategias que educan la imagen en contextos sociales vulnerables desde el discurso docente”. Se analiza sobre las dos dimensiones que sustentaron el relevamiento de datos y la selección de categorías que permitieron para profundizar el objeto de estudio desde el discurso docente y las prácticas observadas.

Del análisis de variables pueden identificarse coincidencias en el modo de organizar el espacio de apreciación para educar la imagen en el aula. Sin embargo, se observa discontinuidades en las propuestas de educar la imagen fuera del espacio escolar.

Se destaca la convergente selección de signos icónicos tales como pinturas famosas, esculturas y fotografías de estilos realista y figurativo para mirar con intención. Se observan divergencias en la selección de materiales para producir imagen. Todas las docentes coinciden en el modo de recopilar recursos visuales para mirar con intención la imagen. Utilizan todos los elementos que están a su alcance (contexto, propio hogar y de otros) valorando y resignificando aquello que se posee para educar la imagen.

En la dimensión que responde a la organización del trabajo en el aula se observa homogeneidad en las simultáneas propuestas de mirar y producir imagen. De este modo se evidencia discontinuidad entre la acción docente y la prescripción que propone a través de documentos curriculares buscar diversidad de estrategias para educar la imagen como por ejemplo a través de representaciones corporales, dramáticas, juegos como rompecabezas, musicalización, clasificaciones y otros.

Las mayores incongruencias se observan en la instancia de reflexión docente sobre cómo educar la imagen. Las estrategias que deciden implementar estas docentes surgen de su saber docente como educador visual, el reconocimiento de los destinatarios de su enseñanza y contexto de pertenencia. Se destaca que la mayoría de las docentes conocen la propuesta curricular y el sustento teórico de la educación visual. Sin embargo, el gusto personal sobre ciertos aspectos de la imagen y su biografía escolar inciden en

el modo particular de focalizar la mirada, dejando “su huella personal” como educadoras de la imagen en la trayectoria escolar de sus alumnos. Se entiende que sólo aquellas docentes que saben lo que enseñan y miran con intención a sus alumnos a través del “ver, sentir y creer en el potencial de ellos” buscan estrategias que favorecen el desarrollo de observadores activos de la imagen en todo espacio posible y momento de sus vidas.



Conclusiones

Educar la imagen es una de las tareas de los docentes bonaerenses en su función de incluir a la heterogénea primera infancia en la cultura visual. Implica la toma de decisiones pedagógicas, institucionales y políticas enmarcadas por sus representaciones sociales y la realidad del contexto que se concretan en estrategias para educar la imagen, significativas para sus alumnos. El sentido pedagógico y los valores que los docentes otorgan a los destinatarios de su enseñanza serán los factores que inciden en selección de estrategias que promuevan observadores pasivos o activos de la imagen.

Vistas de los objetivos propuestos en el presente trabajo de investigación y los resultados obtenidos e interpretados a la luz de la teoría se arriba a las siguientes conclusiones:

1. Los diversos contextos tienen potencial como espacio de apreciación. La riqueza de los mismos radica en la forma de mirarlos con intención.
2. Es posible educar la imagen dentro y fuera del espacio escolar. La enseñanza trasciende las paredes del aula, se extiende hacia otras dependencias escolares y espacios extraescolares.
3. Los recursos visuales constituyen todo elemento que se mira con intención incluyendo el propio ambiente. La diversidad de los mismos

abre la posibilidad de iniciar a los alumnos en una alfabetización visual integral. Esta posición permite al docente superar la realidad del contexto y la escasez de acceso a materiales didácticos convencionales. Favorece la creatividad e intencional búsqueda de recursos visuales no convencionales en el propio entorno conforme a su alcance y criterio pedagógico.

4. Mirar con intención y producir imagen no son “dos caras de una misma moneda”. Se puede educar la imagen sin necesidad de producir simultáneamente. La prescripción bonaerense y la teoría que la sustenta proponen diversidad estrategias para ver, hacer y comprender la imagen a través del juego, la dramatización, producción musical y otros.
5. La tarea docente de formar observadores activos de la imagen implica la búsqueda de estrategias contextuales para educarla. Se entiende que del mismo modo en que se enseña mirar con intención la imagen, el docente selecciona sus estrategias de acuerdo a su forma de ver el potencial de sus alumnos, contexto y la comunidad destinataria de su enseñanza.

Dados los desafíos que representa educar la imagen en contextos sociales vulnerables y las conclusiones arribadas en el presente estudio se circunscribe a modo de ejemplo, una propuesta de trabajo institucional destinada a garantizar la trayectoria escolar de los niños como observadores activos de la imagen:

1. Organizar espacios de capacitación “en servicio” para educar la imagen en las diferentes secciones (salas) con la asistencia de profesores de las escuelas de arte cercanas a través de redes sociales.
2. Conformar grupos de trabajo docente para lectura de bibliografía pertinente a la propuesta de educar la imagen, análisis del contenido de la misma en relación con las experiencias áulicas. Socialización de ideas y criterios consensuados.
3. Promover el diseño de proyectos compartidos entre docentes de secciones correlativas para educar la imagen que incluyan a las familias en su participación como co-responsables de la educación de sus hijos y

favorezcan la articulación intrainstitucional, en el marco de una trayectoria escolar con calidad.

4. Organizar espacios para evaluar los proyectos de educación visual puestos en acto en las diferentes secciones con la participación de todos los actores institucionales; a fin de valorar y tomar los insumos obtenidos como punto de partida en próximas acciones educativas, promotoras de una educación visual con aprendizajes significativos, en el marco de un saber provisorio en continua transformación.

Referencias

- Berger, J. (2000) Modos de ver. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Martínez Val, J. (2010) "Introducción a la lógica visual" Parte 4. Disponible en: http://www.imageandart.com/tutoriales//morfoliguia/logica_visual
- DGCYE. (2008) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Resolución 4069/08. Buenos Aires, Argentina: DGCYE.
- DGCYE. (2007) Marco General de Política Curricular. Buenos Aires, Argentina: DGCYE.
- Barbosa Bezerra De Souza, B. (2005) Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. Arte, Individuo y Sociedad. Vol. 17. 7-16. Universidad Federal de Pernambuco. Brasil. Recuperado el 20/06/2010 de:
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0505110007A.PDF>
- Berdichevsky, P., Corti, A., Weinstein, E. (2002). Proyecto de apoyo a la gestión: actividades plásticas en la pasantía ¿una solución o un problema? (2009) Año 5. Número 2. ISPEI "Sara C de Eccleston". Disponible en:
<http://iesecleston.caba.infed.edu.ar>
- Volturo, M. (2009) La educación visual en el Nivel Inicial: tensiones entre la teoría y la práctica. Facultad de Investigación y Desarrollo. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina. Disponible en:
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC087876.pdf>
- Gutierrez, D. (2008) Seminario Internacional Educar la mirada III. Cultura Visual y Educación. Revista Propuesta Educativa 30. FLACSO. [revista en

línea] [citado el 20/06/10]. Disponible en:

<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=30>

- Ros, N. (2010) El lenguaje artístico, la educación y la creación. Revista Iberoamericana de Educación. [revista en línea] [citado el 20/06/10]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107>
- Fernández Troiano, G. (2010) Educación artística, cultura y ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación. [revista en línea] [citado el 20/06/10]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/52a00>
- Stalin García Ríos, A. (2005) Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. Revista de investigaciones en música y artes plásticas N° 2. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. REDALYC. Universidad Autónoma del Estado de México [revista en línea] [citado el 03/07/2010]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87400207>
- Augustowsky, P. (2010) Mirar es una actividad. Educación artística: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? [revista en línea] [citado el 20/06/2010]. Disponible en: <http://www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-nro7.pdf>
- Eisner, E. (1995) Educar la visión artística. Barcelona, España: Paidós.
- Martínez Val, J. Introducción a la lógica visual. Parte 4. Morfología 1. Recuperado el 15 de Abril de 2011 en: http://www.imageandart.com/tutoriales//morfologia/logica_visual
- Real Academia Española (2010 Ed. 22ª) Diccionario de la Real Academia Española. [Versión en línea]. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=imagen
- Arnoux, E. (1986) El signo. Primera Unidad. Elementos de Semiología y Análisis del Discurso. Curso CBC Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cursos Universitarios.
- Andrade Rodríguez, B. Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Organización de los Estados Iberoamericanos. [citado el 22/05/2010] OEI. Disponible en: <http://www.oei.org.co/celep/andrade.htm>
- Nun de Negro, B. (2008) Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar. Buenos Aires. Argentina: Magisterio Río de la Plata.

- Kandinsky, V. (2007 Ed. 1ª) Punto y línea sobre el plano. La Plata, Argentina: Terramar.
- Brandt, Ema (2010) ¿Me ayudás a dibujar? Infancia en red [citado el 22/05/2010] Dilemas. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Argentina: Aique.
- DEI. (2005) Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina: DGCYE.
- Lovazzano, M. (2003) Teoría de la comunicación humana. Ficha de cátedra. Psicología Social. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.
- DEI (2004) La plástica en la educación inicial. Documento 3/2004. Buenos Aires: DGCYE.
- DEI (2007) Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial. Documento Curricular 2/2007. Buenos Aires: DGCYE.
- Busso, G. (2008) Vulnerabilidad social. Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica e inicios del siglo XXI. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado el 12 de Octubre de 2008 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35604011.pdf>
- Román, M. (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Persona y Sociedad. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales. ILADES. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 20/05/2010 en: <http://www.biblioteca.uahurtado.cl/uah/reduc/pdf/pdf%5C9143.pdf>
- Ley Nacional Nº 26.206. Ley de Educación. Legislación Escolar. Buenos Aires, Argentina: Ocampo
- Ley Provincial Nº 13.688. Ley de Educación. Legislación Escolar. Buenos Aires, Argentina: Ocampo.

Bibliografía consultada

- Gardner, H. (2005 Ed.1ª) Arte, mente y cerebro. Colección Surcos. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Kandinsky, V. (2008 Reimp. 3ª) De lo espiritual en el arte. Buenos Aires, Argentina: Paidós Estética.
- Spravkin, M. (1998) Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. Arte y escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tonucci, F. (1996) La ciudad de los niños. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Anexo I Cuadro base de datos

Observaciones de clases

Estrategias para educar la imagen que implementan los docentes de contextos sociales vulnerables				
Indicadores	Jardín de Infantes 1		Jardín de Infantes 2	
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Espacio de apreciación: <ul style="list-style-type: none"> • Aula • Institucional • Extraescolar 				
Recursos visuales seleccionados				
Aspectos de la imagen considerados por el docente				
Propuestas de actividades para educar la imagen				
Consignas y preguntas				
Modos de organizar el trabajo de los alumnos				
Saber del docente para educar la imagen				
Representaciones sociales de los docentes				
Impactos y puntos de partida para educar la imagen				

Entrevistas

Estrategias que educan la imagen en contextos sociales vulnerables desde el discurso docente				
Indicadores	Jardín de Infantes 1		Jardín de Infantes 2	
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Espacio de apreciación: <ul style="list-style-type: none"> • Aula • Institucional • Extraescolar 				
Recursos visuales				

seleccionados				
Aspectos de la imagen considerados por el docente				
Propuestas de actividades para educar la imagen				
Consignas y preguntas				
Modos de organizar el trabajo de los alumnos				
Saber del docente para educar la imagen				
Representaciones sociales de los docentes				
Impactos y puntos de partida para educar la imagen				

Anexo II Fotografías de las clases observadas

Espacio Escolar

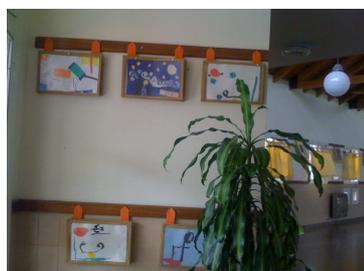
Jardín de Infantes 1

Entrada y pasillo central

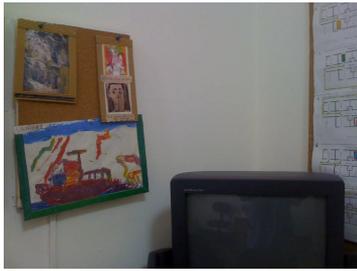


Jardines de Infantes 2

Entrada y pasillo central –Galería de Arte Visual



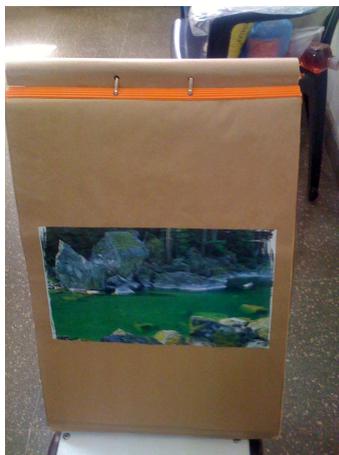
Otras dependencias



Recursos Visuales



Banco de imágenes



Bandeja hogareña



Libros elaborados con los padres



Revistas infantiles



Replica de la Copa del mundial 2011
confeccionada meses anteriores por los alumnos



Producciones de los alumnos



