



ENCUENTRO REGIONAL
DE FILOSOFÍA

ENTRECRUZAMIENTOS:

PERSPECTIVAS DisciplinaRES & Filosofía

ISBN 978-987-33-5173-0



Universidad Nacional del Nordeste
Facultad de Humanidades
UNNE



ENCUENTRO REGIONAL
DE FILOSOFÍA

ENTRECRUZAMIENTOS:

PERSPECTIVAS DisciplinaRES & Filosofía



5/6/7
JUNIO
2014

Facultad de Humanidades - UNNE - Resistencia - Chaco



ISBN 978-987-33-5173-0

A.A.V.V.

Entrecruzamientos: perspectivas disciplinares y filosofía. - 1a ed. - Corrientes : el autor, 2014.

277 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-33-5173-0

1. Filosofía. I. Título

CDD 190

Fecha de catalogación: 26/05/2014

El lenguaje artístico y la educación infantil en cuestión

Ada Rocío Díaz Galeano, Dante Arias
(UNNE)

Es preciso iniciar esta ponencia circunscribiendo la base de nuestra experiencia en el Proyecto de investigación, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica- Universidad Nacional del Nordeste- PI S.G.C. y T. UNNE – Resolución 852/11 PI: H017- 11 PERIODO 1/1/2011 Y 31/12/2015: *“Mirada Tres: la mirada y el lenguaje en el aula. Hacia la reconstrucción del conocimiento profesional docente y la enseñanza en la Educación Inicial”*, inspirado en las Escuelas de Reggio Emilia, Italia, se desarrolla en una institución de Nivel Inicial, de nuestra ciudad, del mismo nombre.

Parafraseando a Huyghe, René (1906 - París, 1997) Tratadista de arte francés, expresa que *“El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre, sin arte. Pero con él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral”*

135

Si se piensa que el aprendizaje no sólo pasa por “la cabeza”, pasa por el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, se piensa que el ser humano para aprender pone en juego la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del otro. Es importante entonces entender que esta relación se inscribe como posibilidad de *transformación*, si se sustenta en este vínculo de encuentro pasional, con otro, que permite la transformación en *relación autónoma y diferenciada*, para que aparezcan *los propios deseos*.

Desde esta perspectiva el sujeto tiene una original historia de constitución que será fundamental para su posterior desarrollo y que determinará su singularidad.

En otras palabras, el niño a partir de ser “MIRADO Y RESIGNIFICADO” por otro que ingresa en el mundo de la cultura, de los Otros, que sale de la familia, de la endogamia hacia la exogamia, ha pasado por un proceso que así lo permite.

Ese Otro esos Otros que no es sólo el Otro palpable, tangible, que se constituyo, también a partir de todos los Otros y que simbólicamente permite reconocer la individualidad construida especularmente. El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completud, que uno solo nunca alcanza.

Es desde este lugar donde el arte atraviesa la vida cotidiana de los infantes y muchas veces los adultos, que acompañan su proceso formación, no reconocen que los niños/as pueden comunicar a través del lenguaje artístico y no sólo desde verbal o el lenguaje gestual como únicas alternativas.

Loris Malaguzzi²²⁸ (1920), pedagogo italiano, precursor de las escuelas de Reggio Emilia se pregunta “¿de cuántas maneras puede expresarse un niño/a? ¿Somos los adultos capaces de comprender o por lo menos darnos cuenta que existen esas formas de comunicación?” Sostiene, que “Se valora y utiliza los diversos códigos comunicativos y formas de pensamiento presentes en los niños debido a su posibilidad de concebir diferentes alternativas y puntos de vista de la realidad. Los adultos, sin embargo, hemos aprendido diversas formas y esquemas, manejamos una perspectiva de la realidad y una forma de expresión más limitada.”

De esta manera es preciso comprender que el arte es una construcción subjetiva, una construcción significativa y por lo tanto estructurante del yo del niño / a, actúa como mediador con los otros. En tanto nos constituimos en un mundo donde el otro nos presta la palabra, nos presta el sentido, nos brinda los significados, que han sido consensuados con otros sujetos en un tiempo anterior y que continuamos construyendo en este proceso dialéctico de la interacción constante con la realidad.

El niño/a se vincula con el mundo a través de su universo sensible, es allí donde el arte se manifiesta, donde irrumpe “el artista”.

Sus obras en sus múltiples variables dan testimonio de su condición y su posicionamiento frente al mundo y la realidad. Desde su mirada visible o invisible a la mirada del otro, “observador”; esa realidad construida depende puramente de su propio proceso creador.

Una irrupción inoportuna podría retrotraerla a procesos no propios, modelos estereotipados, entendidos por adultos que orientan la acción como válidos, sin respetar la lógica creadora del niño /a, censurando su capacidad artística.

La lectura del lenguaje plástico como “símbolo representacional” y sus características, tomando como trayecto la visión del niño/a y la del artista, en la construcción de la imagen. La tercera mirada es la del “espectador”. Se desprenden de ella el análisis de la función del Arte en el proceso educativo. La diferencia de la presencia del artista a la del pedagogo es que el artista eligió estar en ese mundo de lo sensible, no salió de allí, es por ello que se encuentra con la sensibilidad infantil. Aquí se comparte el proceso creador empáticamente, comprendiéndose mutuamente. No hay búsqueda de resultados, no hay valoración sobre producción sino sobre el quehacer.

Se produce un proceso dialéctico entre el niño/a, su obra y el artista, aquí aparece “la terceridad, Mirada Tres”, proceso que no queda en la “síntesis”, avanza porque no es un encuadre, es un recorrido. Podríamos citar desde nuestro modesto lugar de pedagogos el proceso dialéctico de Hegel, *“la expresión tríada dialéctica se utiliza para hacer referencia a la*

materialización ontológica de la dialéctica en forma de una concepción de la realidad como proceso circular, proceso desarrollado en tres momentos y movido por el principio de la contradicción.”

Parte de una motivación intrínseca y necesaria. Podríamos decir, entonces, que en todo proceso artístico hay un proceso semiótico, y en todo contacto artístico o estético entre productor y receptor sígnico, hay, desde el producto creado, una intención autoral.

Es preciso resaltar que no existe la posibilidad de una creación artística ni semiótica sin la aportación directa de los influjos de la exterioridad, es decir, del mundo que rodea al creador. *“Se ha tratado muchas veces el tema de la lucha por el protagonismo entre los sentidos sensoriales y la abstracción de la razón. Se toma por sentado la importancia del estudio de la sensorialidad como inicio, tanto de un proceso semiótico como de uno artístico”.*²²⁹

Buscamos espacios de contacto, análisis y difusión del lenguaje artístico instalado dentro del sistema del arte y en nuestras realidades cotidianas.

Por consiguiente es importante la lectura del lenguaje plástico como “símbolo representacional” y sus características, tomando como trayecto la visión del niño/a y la del artista, en la construcción de la imagen.

137

Se desprenden de ella el análisis de la función del Arte en el proceso educativo del Nivel Inicial.

Asimismo, el poder del arte se recarga en su alto poder significativo, dentro del cual cada elemento está cargado de una intención comunicativa y emotiva. Nada está “a priori” en el arte. De esta manera, la intención puede ser entendida como el deseo del artista por plasmar su cosmovisión o forma de percibir la realidad y es precisamente ahí encontrar su valor y unicidad. De acuerdo a Lotman²³⁰, el arte como signo o como elemento cargado de sentido implica dos fenómenos: en que la obra de arte simula la realidad y que se sostiene en cosas reales (independientes del autor) y, por el otro lado, implica que existe un “alguien” detrás de esa creación, además de poseer una significación. Esta relación entre artista e interpretante deja una infinidad de posibilidades de significación.

Por otra parte como lo expresa Javier Abad²³¹ que “el arte contemporáneo puede favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de

significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico. Estas acciones están basadas en las transformaciones simbólicas que realizan los/as niños/as del propio cuerpo, de los objetos y de los espacios. De esta manera, realizan y ofrecen interpretaciones como sentido vital, metáfora y manifestación visible de todas las narrativas posibles de la cultura infantil.”

Para nuestro modo de ver, la investigación educativa está fecunda e insoslayablemente unida a la práctica docente, en sentido de que el proceso de la ciencia, en la dimensión del saber educativo, no puede avanzar plenamente sin asumir el abordaje profundo de esa relación (investigación educativa-prácticas docentes). Ello no significa para estamos diciendo que no existan en el horizonte de la ciencia educativa, aspectos abordables desde lugares distintos al aula.

Lo que buscamos en el aula, desde las prácticas, son espacios de contacto, análisis y difusión del lenguaje artístico instalado dentro del sistema del arte y en nuestras realidades cotidianas. Partimos de la lectura del lenguaje plástico como “símbolo representacional” y sus características, tomando como trayecto la visión del niño/a y la del artista, como “atellerista”, en la construcción de la imagen. La tercera mirada es la del “espectador”. Se desprenden de ella el análisis de la función del Arte en el proceso educativo del Nivel Inicial.

138

Ahora, para entender el arte, es fundamental recurrir a la intencionalidad y a la significación. Antes es necesario precisar que el arte requiere de un soporte material y que es por tanto una reestructuración de la materia que rodea al artista. Es por eso que el arte depende de la intencionalidad y del sentido. Los/as niños/as lo hacen naturalmente, somos los adultos lo que muchas veces irrumpimos y obstaculizamos su proceso creador, cargándolos con valoraciones adultas construidas desde lugares que nada tiene que ver con el arte.

En **ponencias anteriores**, cuando trabajamos esta temática, explicando nuestro accionar como investigadores expresa que están espontáneamente desglosadas estas dimensiones, con las cuales, desde el punto de vista del método, explicamos bastante y condensadamente al OBJETO de ESTUDIO de nuestra investigación, en su turno, proposiciones que iluminan, nos parece, EL OBJETO DE LAS INVESTIGACIONES CONCRETAS.

De esta manera de pensar, que explicitamos, habitan nuestras hipótesis, los elementos de los indicadores que usamos en nuestro estudio y la remisión a un aspecto crucial a nuestra investigación, que es el de la metódica asumida por nosotros, caracterizada o diferenciada de otros modos de averiguar el sentido de las cuestiones relativas al saber educativo, o sea una metódica particular que no prescinde, sino que por el contrario es inclusiva de la dialéctica.

Ahora bien, urge aclarar, que metodológicamente optamos por el enfoque cualitativo en el que se utilizarán los instrumentos etnográficos de

investigación, sin que ello obste a que hacia el interior de las prácticas cobra su papel principal una metodología central, la propia de la investigación acción. En este encuadre metodológico *el sujeto investigador* cobra un papel fundamental, porque supone una forma de producción del conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos de la investigación. Esto último, constituye un Procedimiento, es decir un elemento estructural del Indicador de una de nuestras matrices de datos utilizada.

Lo que estamos planteando, como se ve, es una investigación abierta, que nos permita llevar adelante un modelo de reciprocidad, de beneficio, fundado en el encuentro de deseos, y con eso determinando, desde el método, las características de las conclusiones buscadas, el TIPO de las mismas, en el sentido que en eso se nutrirá el modelo que postularemos finalmente.

Entonces, es por la naturaleza del objeto y de los objetivos propuestos, que realizamos una investigación biográfica narrativa, con lo cual, nuestra investigación incluye un capítulo que remita al informe del docente relativo a sus exploraciones vividas más allá del aula, y en su pasado (historia personal relacionada con la temática de la investigación que el docente elija). Es un capítulo que implica un avance, en el sentido de PONERLO POR ESCRITO y en función de un proyecto de investigación concreta. Es parte de los resultados obtenidos en el aula, a partir de las prácticas cotidianas (es vínculo investigación-práctica, pero soldado con el crisol de la experiencia concreta de cada investigador. Es la conexión profunda, SIN DISTANCIAS, entre el docente que está investigando, pero envuelto en sus propias prácticas.

De la lectura de la ponencia surge también que es de nuestro marco teórico, esto “las biografías constituyen el aprendizaje que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven”, lo cual, dependiendo de la instancia que transite el estudio, de su momento investigativo, se configura como PRODEDIMIENTOS, es decir como elemento de los Indicadores de las matrices de datos que responden al diseño concreto de la investigación.

Cuando nos referimos a los sujetos de la investigación, nos extendemos considerablemente, pero nada impide englobarlos a todos bajo la noción o idea central de comunidad. A ese respecto aclaramos que en el caso de la investigación de los autores del presente proyecto, la comunidad educativa del Jardín “Mirada Tres” de la ciudad de Resistencia, Chaco, Argentina, constituye nuestro universo de investigación y por lo mismo nutre específicamente al OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN, al OBJETO MODELO sea como UNIDAD de Análisis, sea como Variable y aún, en sus casos, como dimensión, en tanto que elemento de los indicadores de las matrices de datos diseñadas al efecto. Una aclaración más en este punto: Si bien toda la comunidad educativa se considera objeto de indagación, nuestro foco²³² son las cuatro docentes de las dos salas del Jardín, desde el punto de

vista de la construcción de su propio CPD a través de sus biografías de formación y desarrollo profesional a elaborar conjuntamente.

No son una cuestión menor las entrevistas semiestructuradas y en profundidad a las docentes del Jardín “Mirada Tres” para construir los casos narrativos, al contrario se constituyen en parte de los indicadores del objeto modelo de nuestra investigación. Otro tanto se puede predicar de los Diarios de clase de las cuatro docentes del Jardín para construir los casos narrativos, pero a su vez aclarando que hace a LO DOCUMENTAL constituido en PROCEDIMIENTO de nuestros indicadores usados para calcular el significado, que en cada variable, resulta para cada unidad de análisis que ponemos en estudio. Finalmente diremos, siempre aclaratoriamente, que la observación participante también es procedimiento de indicador en nuestra investigación, y que grupos de discusión con cuerpo docente, coordinadores y directora, en definitiva los “textos resultantes” constituyen, concretamente su “lectura abductiva”, parte de nuestros indicadores.

En cuanto a las conclusiones, para concluir con el requerimiento de la evaluación, decimos que su conjunto es el cuerpo proposicional resultante, de la lectura de todos los datos obtenidos en sus direcciones centrales (desde: las unidades de análisis, las variables y las predicaciones) y en sus casos, son derivación motivada en los NUEVOS niveles de análisis que dicho cuerpo proposicional genera. En su conjunto las conclusiones presentan nuestro MODELO, el que postularemos respecto de todos los asuntos o problemas asumidos en la investigación, y alrededor, también, de unidades de análisis como las siguientes: 1) el niño²³³, 2) el taller, 3) el artista, 4) el taller y el artista, 5) visión del niño, 6) visión del artista, 7) visión del niño y el artista, 8) el pedagogo²³⁴.

CITAS:

1. Pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) creador de los principios de la Escuela en Reggio Emilia, Italia.
2. Profesor Titular de Educación Artística. CSEU La Salle, UAM.
3. Usamos de matrices de datos desde la concepción samajiana de dichas estructuras del objeto modelo.
4. Almada, Marcos. (2006). Arte, Semiótica y Realidad Nº 2-
5. Como sus variables surgen las siguientes: 1- el lenguaje plástico, son sus dimensiones relevantes: a) símbolo representacional. Su lectura. b) construcción de imágenes, c) espacio de contacto- de análisis, de difusión dentro del arte y la realidad-), 2 - el arte mediador dimensiones relevantes: a) búsquedas, b) valoración, c) intensión (comunicativa y emotiva), d) como signo), 3- la herencia del otro

(dimensión relevante: irrupciones traumáticas), 4- conservación de los 100 lenguajes, 5- estimulación y/o motivación de su creatividad, 6- lógica creadora: su custodia, 7 -tercera mirada, 8- proceso educativo, 9- receptor sínico.

6. Es su variable: el abordaje pedagógico (arte)

BIBLIOGRAFÍA:

- BAJTÍN, Mijaíl. (1997) Estética de la Creación Verbal. Ed. Siglo XXI. Séptima Ed.
- BATALLÁN, Graciela (2007) Docentes de Infancia; Buenos Aires: Paidós.
- BENVENISTE, ÈMILE. (1997). Problemas de lingüística general. Siglo XXI. Madrid. La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi Alfredo Hoyuelos.
- BLOOMER, K; MOORE, CH. (1982). Cuerpo, memoria y arquitectura. Blume. Madrid
- CASTORINA, José Antonio y otros. (1980) Psicología Genética. Miño y Dávila. Bs. As.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005) Teacher educators as researchers: multiples perspectiva. Teaching and Teacher Education 21 (2): 219-225.
- DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DEL CHACO – Nivel Inicial –(Ídem de otras Provincias, por ejemplo Formosa - Corrientes- Bs. As. – Río Negro)
- DOLTO, F. La imagen inconsciente del cuerpo. Paidos. Barcelona.1986.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2002). La Inteligencia Atrapada. Nueva Visión. Bs. As.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2010). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Nueva Visión. Bs. As.
- FOUCAULT, Michel, (1988). El sujeto y el poder. En mas allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM, México.
- FREIRE, Pablo. (2002). Cartas para quién pretende enseñar. Bs. As. Paidos
- FREUD, Anna. (1980). Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente. Paidos. Barcelona.
- GARCÍA, Rolando. 2000. El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a las teorías de sistemas complejos. Gedisa. Barcelona.
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la Acción comunicativa. Taurus. Madrid.
- HALL, E. (1989) El lenguaje silencioso. Alianza Editorial. Madrid

- HOYUELOS, A. (2003). La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Multimedios. Col. Pensamiento Pedagógico. México.
- HOYUELOS, A. (2004) La Ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona.
 - LE BRETON, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión. Buenos Aires
 - MENDEZ, L. y MORENO, R. (2001). Adaptaciones curriculares en la educación infantil. Narcea. Madrid.
 - MORENO, Monserrat y SASTRE, Genoveva. (1985). Descubrimiento y construcción de conocimientos. Gedisa. Barcelona.
 - MORIN, E. (1998). Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Ediciones Universidad de Salvador. Bs. As.
 - NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (2004). Hitotsubaschi on Knowledge Management, John Wiley and Sons, Singapore.
 - PEIRCE, Charles Sanders. (1988) El hombre es un signo (el pragmatismo de Peirce). Ed. Crítica. Barcelona.
 - PIAGET, Jean. (1976). La representación del mundo del niño. Nueva Visión. Bs. As.
 - SAMAJA, Juan. (2002). Semiótica y dialéctica. Siguiendo la Lógica breve de Hegel. JVE. Bs. As.
 - SARLÉ, Patricia M.(2010) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Piados. Argentina.
 - SILVER DE GLOMBOVSKY, PAULINA. (1.987). Experiencias Para Vivir En El Jardín De Infantes. Nuestra Cultura. Resistencia.
 - TONUCCI, FRANCESCO. (1979). La escuela como investigación. Miño y Dávila editores. Barcelona.
 - VECCHI, V. (1998) ¿Quale spazio per abitare bene una scuola? en Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente di infanzia. Reggio Children e Comune di Reggio Emilia-Nidi e Scuole Della Infanzia (pp.128-136).
 - VVAA. (2005). Los cien lenguajes de la infancia. Rosa Sensat. Barcelona
 - ZINI, M. (2004). Conferencia realizada en Reggio Emilia en el Convegno "Attraversar Confini". Comune di Reggio Emilia-Reggio Children. Italia.