



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

**Subsecretaría de Educación**  
Dirección Provincial de Educación Inicial

## **Documento Curricular N° 2 / 2007**

---

# **Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial**

# Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial

---

## ¿Arte en el jardín?

*"Una vez un niño fue a la escuela. Él era bien pequeño y la escuela era bien grande, pero cuando el niño vio que podía ir a su clase caminando directamente de la puerta de afuera, el se sintió feliz y la escuela no le pareció tan grande así.*

*Una mañana, cuando hacía poco que él estaba en la escuela, la maestra dijo: -Hoy vamos a hacer un dibujo. -Bien pensó él. A él le gustaba dibujar. Él podía hacer todas las cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y barcos.... Y tomó su caja de lápices y comenzó a dibujar.*

*Pero la maestra dijo: - ¡Esperen! ¡No es hora de comenzar! Y él esperó hasta que todos estuviesen listos. -Ahora -dijo la maestra- Vamos a dibujar flores. Y comenzó hacer bonitas flores con lápiz rojo, naranja y azul. Pero la maestra dijo -¡esperen! Yo les mostraré cómo se hacen. ¡Así! - Dijo la maestra- Ahora pueden comenzar.*

*El niño miró la flor de la maestra y luego miró la suya. A él le gustaba más su flor que la de la maestra. Pero él no reveló eso. Simplemente guardó su papel e hizo una flor como la de la maestra. Era roja, con el tallo verde.*

*Y luego, así, el niño aprendió a esperar. Y a observar. Y a hacer las cosas como la maestra. Y luego él no hacía las cosas por sí mismo.*

*Entonces sucedió que el niño y su familia se mudaron para otra casa, en otra ciudad, y el niño tuvo que ir a otra escuela. Esa escuela era mucho más grande que la primera. Para llegar a su sala él tenía que subir la escalera y seguir por un corredor para finalmente llegar a su clase.*

*Y justamente el primer día que él estaba allí la maestra dijo: -hoy vamos a hacer un dibujo. - Bien- pensó el niño, y esperó a la maestra para que le dijera como hacerlo. Pero ella no dijo nada, casi no se sentía en la sala*

*Cuando se acercó al niño ella dijo: -¿Tú no quieres dibujar?*

*-Sí dijo el niño- pero, ¿qué vamos a hacer?*

*-Yo no sé hasta que tú no lo hagas- dijo la maestra.*

*¿Cómo lo haré? -preguntó el niño.*

*-¿Por qué? -Dijo la maestra- De la manera que tú quieras.*

*-¿Y de cualquier color? -preguntó él. -De cualquiera- dijo la maestra.*

*-Si todos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, ¿cómo podría saber yo quién hizo qué? ¿Y cuál es de quién?*

*-Yo no sé- dijo el niño.*

*Y comenzó a hacer una flor roja, con un tallo verde"*

**Un niño de Helen Buckley**

En el nivel inicial, inauguramos la inscripción de los niños en un espacio público y el inicio en el camino de la alfabetización es una demanda y una responsabilidad social.

Es el ensanchamiento del mundo simbólico una de las claves que permitirá a nuestros niños conquistar nuevos cielos y nuevos suelos, territorios para habitar y desplegar su potencia. El específico rol de la escuela, es incidir en la transmisión de aquellos contenidos del universo cultural que se consideran significativos para ampliar los límites de su experiencia.

Para reposicionar y sostener la presencia de los lenguajes artísticos en los jardines, en la generación de experiencias que aporten a todos y cada uno de los niños la posibilidad de dejar huella en el mundo, ser autores de "textos" diversos, construidos en diversos códigos, ser "lectores sensibles e inteligentes ante las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta, es imprescindible la mediación docente. Esto requiere habilitar la oportunidad para que sus gestos, sus imágenes, sus movimientos, sus sonidos y aún sus silencios<sup>ii</sup> puedan ir cobrando protagonismo en la cotidianidad de los jardines, adoptando la modulación propia de cada singularidad, modelándose progresivamente acorde a la intencionalidad de cada uno de los niños, y en función de la construcción de un espacio de todos y para todos.

La ampliación del repertorio de posibilidades requiere también un movimiento de apertura en pos de inclusión de las producciones artísticas generadas tanto en la comunidad local como en la global, para poder ser apreciadas, reconstruidas, disfrutadas por los alumnos.

Elliot Eisner, uno de los grandes defensores de la inclusión del arte en las escuelas... plantea que "en una perspectiva ampliada de la cognición humana, no sólo el modo de representación convencional, sino también el expresivo y el mimético juegan un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general de desarrollar la capacidad de formación de conceptos."<sup>iii</sup>

La educación artística, en los diversos lenguajes, además de favorecer y enriquecer la adquisición de conceptos o contenidos curriculares, tiene una importancia propia. Posee un cuerpo estable de conocimientos, tiene un conjunto de objetivos propios y específicos. Y éstos poseen valor en sí mismos, independientemente del papel que desempeñan en el desarrollo de la cognición.

## **Funciones del arte**

- Ofrece un sentido de lo visionario de la experiencia humana
- Activa nuestra sensibilidad, ofreciendo el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas
- Posee la capacidad de vivificar lo concreto, articulando nuestra visión del mundo y capturando el momento

- Critica a la sociedad en la cual ha sido creado y presenta sí ante nuestra atención metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores
- Nos transporta también al mundo de la fantasía y del sueño; nos hace revivir viejas imágenes y nos transporta con las alas de la imagen visual al mundo fantástico
- Llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos
- Proporciona los vínculos que consolidan el rito; produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.

Nuestro propósito es que los niños se apropien de los distintos lenguajes expresivos como una manera de abrir caminos para que cada uno encuentre aquél o aquellos que más tienen que ver con su desarrollo personal. Es una invitación para explorar, diferir, preguntar, encontrar respuestas, descubrir formas y orden, reestructurar y encontrar nuevas relaciones y para que reflexionando acerca de lo que se ha hecho, conozcan el proceso que revela su singularidad<sup>riV</sup>

## Orientaciones didácticas

Al reflexionar sobre el lugar del arte en la escuela y al rastrear dónde están los lenguajes artísticos en los jardines, e indagar qué del arte se enseña.... en ocasiones encontramos que:

- ♣ Las canciones, las denominadas técnicas grafo – plástica, los juegos dramáticos, el modelado, suelen estar presentes en las propuestas presentadas a los/as niños/as. Estas actividades y su sola incorporación a la rutina cotidiana es en ocasiones identificada como un trabajo “de plástica” o “de música”. En muchos casos esa incorporación es instrumental, se canta para que hagan silencio, ordenen, hagan filas o “trenes”; se dibuja para ilustrar el cuento o se modela para que “descarguen”. Sin embargo el trabajo desde la profundización en un lenguaje implica hacer un recorte de contenidos e intencionalmente construir una secuencia de actividades para su desarrollo.
- ♣ La presentación predominante de consignas instruccionales cerradas, que indican cómo se empieza y cómo se termina y que no se abren a diversas posibilidades de respuesta, sino que plantean una pauta a la que debe ajustarse la acción de los niños, la resultante es una producción homogénea y sin variantes, donde la intencionalidad del alumno y su impronta y por supuesto el aporte a la construcción de su autonomía quedan relegados. **La precisión y ajuste de las consignas es clave para el desarrollo de las propuestas, pero en términos de problemas a resolver, invitaciones a investigar, abriendo caminos a la exploración, y a la resolución de tareas significativas para el aprendizaje.**

- ♣ Otras veces sucede que en pos de respetar las necesidades e intereses de los alumnos se trabaja casi exclusivamente con los "emergentes" grupales. **La evaluación y la observación nos permiten leer, escuchar, percibir inquietudes, dificultades y conflictos en el grupo. El desafío es justamente encontrar un equilibrio entre los intereses y los contenidos a enseñar o, dicho en otros términos: cómo enseñar los contenidos respetando las necesidades y los intereses del grupo.** Quedándonos sólo con los emergentes corremos el riesgo de vaciar de contenidos la disciplina y desvalorizarla.
- ♣ También puede suceder que el respeto a ultranza por aquello que "surge espontáneamente" de la creatividad del niño, a veces genera precauciones a la hora de intervenir o explicitar aportes, cuando en realidad el trabajo que el alumno presenta es pobre o en el fondo creemos que es posible que tal producción crezca, mejore. **Dejar pasar, sin explicitar una apreciación que le devuelva al niño la posibilidad de enriquecerlo bajo el supuesto de que esto lo preserva, así "no se frustra" ni se orienta la producción según el criterio adulto, es un argumento cargado de buenas intenciones pero que olvida la importancia de la intervención docente.** Habilitar el todo vale, es un modo de banalizar el contenido.
- ♣ Tal vez en esta área se sostengan resabios del discurso de la "libre expresión" que ingresó al campo de la enseñanza del arte durante la primera mitad del siglo XX, y logró establecerse y mantenerse vigente bregando por la preservación de la originalidad del niño libre de presiones. Ese discurso que en su momento fue importante para transformar la enseñanza basada en copias de modelos, ejercicios rígidos y sumamente estrictos, que incentivó el respeto por la producción infantil ha dejado sus huellas. Pero también ha sido revisado a partir de nuevos aportes. Dice Mariana Spravkin: **"No resulta suficiente con decir "hacé lo que quieras" para que lo que a continuación suceda sea una acción signada por la libertad", o la producción resultante sea necesariamente expresiva. La libertad y la expresión (en la educación plástica como en todos los campos) no son "dones" sino, más bien conquistas que se logran progresivamente, superando distinto tipo de limitaciones. Conquistas que el ser humano puede alcanzar en determinadas condiciones y que se ejercen en la medida en que se construyen en la interacción concreta con un determinado lenguaje."** (Spravkin: 1998 p106)

En esta línea de argumentaciones se puede olvidar que **cada disciplina artística posee un cuerpo de conocimientos específicos, que el arte es un saber y una experiencia que afecta al pensamiento y a la sensibilidad,** y que la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender y, por lo tanto es preciso enseñarlos.

Enseñar arte en la escuela es dotar de instrumentos al alumno para que pueda ser capaz de imaginar, crear imágenes, construirlas, desarrollar su potencial creativo, disfrutando del propio proceso del hacer. También se enseña en el intercambio, en la puesta en común, en la reflexión sobre lo realizado y lo vivenciado en el proceso de realización

Considerar que será necesario construir itinerarios para los alumnos que puedan ser organizados según dos criterios<sup>v</sup>

- **1- Continuidad**
- **2- Secuencia**

- ♣ **La continuidad refiere a otorgar recurrentes situaciones para el desarrollo de la habilidades y conocimientos de modo que se internalicen.** Por ello es preciso no extender el intervalo entre las actividades, y que sean lo suficientemente corto para que no disminuya el interés y puedan recuperarse lo incorporado en las ocasiones previas.

Eisner nos advierte: "es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes. (...) A menudo cuando esto sucede, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza." (Eisner, 1995:144). Aunque el autor realiza su aporte especialmente desde las artes visuales, consideramos que el concepto es útil para otros campos.

- ♣ **En cuanto a la noción de secuencia, refiere a la organización de actividades en un orden de complejidad creciente.** Este ordenamiento intencionado se desarrolla según los aprendizajes previamente adquiridos y tiende a ampliar el campo de actuación y posibilidades de los/as alumnos/as

**Por ejemplo,** si estoy construyendo títeres a partir de personajes, luego se propondrá elaborar conflictos para posteriormente terminar de delimitar las escenas. La apuesta del docente va creciendo acorde va consolidando lo previo. Pero es necesario considerar la necesaria flexibilidad en lo planificado, al tener en cuenta lo que va sucediendo en la clase, ya que estas secuencias entran en diálogo con los itinerarios que los alumnos van construyendo al transitarlas.

### **Ejes organizativos**

A su vez proponemos recuperar tres ejes para organizar el desarrollo de la enseñanza en el campo de los lenguajes artísticos, no es que todos tengan que estar presentes todo el tiempo, ni que sea este un orden a seguir secuenciadamente, **son claves generales** para considerar cuáles son los ámbitos que deben considerarse en la tarea pedagógica.

- **1-Producción**
- **2-Apreciación**
- **3-Contextualización**

1- El eje de la **producción** refiere al **planteo de situaciones concretas de interacción de los niños con el lenguaje que se trate**. Construir una imagen plástica, armar un títere, organizar la secuencia de una dramatización, ejecutar un instrumento, son ejemplos de experiencias en las que activamente tienen que discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizarse y componer. En ese camino de acción, se producen negociaciones implícitas entre las propias intenciones y las posibilidades, recursos y/ o materiales con los que cuenta. Ese proceso, pone en juego y da visibilidad al pensamiento combinatorio, que según Vigotsky es aquel que predomina fuertemente tanto en el arte como en el juego, característico de toda actividad creadora. La reflexión sobre la producción, el volver a revisar lo realizado, lleva a considerar las relaciones que pueden establecerse entre las intenciones y las acciones y así tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es clave para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños en torno a las formas de representación puestas en juego.

2- El eje de la **apreciación** refiere a **dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de "lectura", esto es "reconstrucción" de las obras**. Y esa construcción de significado surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor.

Hay intervenciones docentes pertinentes en este proceso, que son aquellas que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un "canon", un patrón aceptable de lo que se debe rescatar sí o sí de lo observado. No estamos buscando "el" mensaje de la obra, aquella piedra fundamental instalada por el autor, como lo que está bien y lo otro se desecha. Justamente si hay algo que caracteriza a las manifestaciones producidas desde los distintos lenguajes, es la polisemia, las múltiples lecturas a las que pueden dar lugar. La progresiva ampliación y complejización de los comentarios son los indicadores a considerar en este aspecto. Pasar, del "me gustó" o "no me gustó" a la presentación de argumentos en clave del lenguaje y también al involucramiento afectivo con lo observado, será aquello a promover.

Como situación básica, es necesario crear las condiciones, y esto sólo puede suceder si establecemos un contrato básico de respeto hacia el otro y, por supuesto, hacia la producción que se presenta.

La multiplicación de las oportunidades son deseables: ya sea ir a un museo, escuchar a un instrumentista, recibir una obra de títeres en la escuela, observar una improvisación. Pero organizar estas experiencias implica esfuerzos de distinta índole, de modo que será importante definir un foco sobre el cual trabajar previamente, plantear claves, anclajes que permitan un aprovechamiento integral de esas ocasiones, sin obturar el disfrute.

Por supuesto que la observación y comentarios sobre las producciones de los pares, se incluyen como instancias fundamentales en estos procesos en los cuales se busca formar espectadores sensibles y críticos desde pequeños

3- La **contextualización** de las obras refiere a toda **aquella información que pueda incorporarse a la experiencia de los niños y que aluda al momento histórico en que fue realizada determinada obra, datos de su autor, y sus condiciones de producción**. Si bien, en el nivel inicial encontramos ciertos límites en cuanto al desarrollo de este aspecto, es menester tener en cuenta, que este eje es el que remite enseñar que las obras son hechos socio – culturales, que surgen de determinadas condiciones que las posibilitaron.

### **Algunas consideraciones a la hora de la evaluación**

¿Cómo evaluar un proceso de alto contenido personal y expresivo?

¿Cómo establecer los parámetros para evaluar?

¿Cómo juzgar un proceso a través de un producto?

¿Cómo ponderar un proceso y un producto, sabiendo que en el plano ético no hay respuestas únicas?

Tres contextos principales desde donde pueden hacerse las valoraciones:

- **El niño con respecto de sí mismo**

Las valoraciones del estudiante respecto de sí mismo están orientadas a descubrir en qué medida sus competencias, su sensibilidad y su conocimiento han crecido en relación a un momento anterior.

- **El niño en el marco grupal**

Pensar las valoraciones en relación a la tarea grupal. Los aprendizajes se dan en el ámbito de lo grupal e incluso se trabaja en producciones colectivas

El grupo como motor del proceso creador

- **El niño respecto de los objetivos**

El tercer contexto para la evaluación es el de comparar los logros individuales con los

objetivos, considerando el nivel en que se han alcanzado los objetivos educativos propuestos y el nivel de incorporación de los contenidos desarrollados

### **Proceso y el producto**

En el jardín de infantes...¿ qué evaluamos?

La educación artística valora el producto final, mientras que **la educación por el arte valora *el proceso* por sobre el producto**

¿Qué se evalúa, el proceso o el producto?

¿Cómo incluir en la evaluación el proceso y el producto?

¿Cómo evaluar el producto incluyendo el proceso?

¿Cómo evaluar el proceso a través del producto?

Si proceso y producto constituyen aspectos complementarios en la construcción del conocimiento y se interrelacionan de manera dinámica, **no podemos plantear una evaluación parcializada**. O por lo menos debemos tomar los recaudos para tener una mirada amplia y ejercitar modelos que contribuyan a propiciar espacios y actitudes autoevaluativas, auspiciando la reflexión sobre los distintos aspectos y las posibles resoluciones que seguramente difieren entre los distintos integrantes del grupo.

Cuando se observan trabajos, producciones grupales o individuales, los comentarios de los alumnos pueden comenzar describiendo los trabajos en términos positivos o negativos, Es responsabilidad del docente ejercer un rol de guía realizando preguntas que favorezcan al desarrollo de la observación y el análisis crítico, que amplíen y desarrollen la apreciación. Es pertinente reflexionar sobre el proceso de elaboración, incluyendo las distintas etapas de construcción, el nivel de participación y compromiso, los recursos, las habilidades técnicas específicas, los aspectos estéticos y expresivos, el uso de la línea, de los colores, las texturas....la imaginación.

La capacidad de **verbalizar lo vivenciado** en el proceso de exploración y producción de los diversos lenguajes es uno de los aspectos que favorecen la comprensión de los procesos individuales y grupales. **"La verbalización de los procesos, según la vivencia de los alumnos, aporta información amplia y significativa sobre: las actividades, la planificación del proyecto, los posibles obstáculos de la planificación, el nivel individual de incorporación y apropiación de contenidos, logros y las dificultades, las dinámica grupal,**

**etc. En este sentido, la reflexión crítica sobre el trabajo transforma la evaluación en enseñanza de la autoevaluación.**<sup>vi</sup>

*"En el caso de las disciplinas artísticas, nos cabe una responsabilidad especial. Hemos llegado a saber que si por cualquier motivo coartamos el desarrollo de la sensibilidad artística, estamos poniendo una traba real al desarrollo integral del individuo y que el cierre de una puerta a la experiencia creativa, como consecuencia no deseada de la práctica educativa y de posibles errores en la evaluación, puede transformarse en un camino sin retorno"*<sup>vii</sup>

#### ♣ **Arte, jardín y comunidad**

Que el jardín convoque a la comunidad para participar de diversas manifestaciones ya sea producidas por los niños y / o con la participación de artistas, es fundamental. De este modo, se expande no sólo una invitación, sino un determinado modo de concebir la infancia y sus derechos y una mirada alternativa de lo institucional como espacio que se construye cotidianamente como público en las ocasiones que brinda para la participación.

Repensar los vínculos con el arte, con las diversas expresiones y prácticas artísticas es todo un desafío; hay allí una tarea para desplegar, especialmente desde los equipos de conducción. Porque la inclusión orgánica de este tipo de propuestas requiere de su mirada, de su proyección y gestión tanto en el interior de la escuela como en la promoción de una relación con el afuera institucional, al activar lazos con los distintos actores, organismos e instituciones culturales comunitarias que permitan una interacción constante. De este modo, se abre toda una tarea de promoción y gestión cultural, que posicione a la escuela como un ámbito en el cual puedan resonar y albergarse las voces, las imágenes, los sonidos y texturas de las producciones culturales de su tiempo.

Y aquí también será menester apelar a todo el marco de relaciones que las políticas culturales y educativas puedan articular para sostener dicho esfuerzo institucional.

#### • **Ámbitos de incidencia**

En lo expresado hasta aquí, pueden pensarse distintos ámbitos de incidencia para llevar adelante este tipo de propuestas y otorgarles sustentabilidad

- El **ámbito áulico** hay aquí responsabilidad de cada docente y de los lazos que puedan establecerse entre pares.
- El **ámbito institucional**, hay aquí responsabilidad de los equipos docentes en pleno y el especial rol que pueden cumplir los equipos directivos.
- Y el **ámbito supra institucional**, allí donde políticas educativas y culturales deberían articularse para el desarrollo de gestiones compartidas, definición y derivación de recursos, etc.

Lógicas de funcionamiento de las instituciones educativas, anquilosadas, desagregadas, burocráticas y homogeneizantes entran en tensión con aquello que venimos proponiendo. Las culturas y organizaciones institucionales, se ponen en cuestión cuando se busca generar las condiciones para que la sensibilidad, la emoción, el pensamiento y la acción se entrelacen al apropiarse de los contenidos culturales y al crear sus propias manifestaciones. Esto requiere ir construyendo progresivamente dinámicas institucionales acordes, que consideren al niño como sujetos de derecho y por ende, que se reconozca el poder del docente para participar en la definición de los proyectos institucionales y sus acciones. Hay allí una dimensión ética y política que se liga necesariamente a la dimensión estética y expresiva propia del arte, y que atraviesa todo el recorrido que hemos realizado.

*"Quiero hallar la alegría en la escuela en lo que la escuela ofrece de particular, de irremplazable y en un tipo de alegría que solo ella puede proponer o cuanto menos está en la mejor posición para hacerlo (...) una alegría que surge de un cara a cara con las obras maestras, desde los grandes poemas de amor hasta las realizaciones científicas y técnicas"<sup>viii</sup> Esa alegría profunda en la cual se funda la potencia de la transmisión esperanzada en la construcción de la igualdad para todos nuestros niños y niñas en la distribución de los bienes simbólicos que les corresponde por derecho y en la recuperación de su integralidad como sujetos que habitan y disfruten del espacio escolar."*

**Lic. Laura Singer\***

---

<sup>i</sup> Un niño" de Helen Buckley.

<sup>ii</sup> una experiencia concreta de trabajo que se denominamos "el espacio del silencio" surgida de problematización lo que sucede recurrentemente en los grupo, en las rondas de intercambio, donde algunos monopolizan la palabra, mientras otros recurrentemente permanecen en silencio. La propuesta implementa la "escucha del silencio" de los que deciden permanecer callados por parte de todo el grupo de modo de que también tener ellos la posibilidad de ocupar un lugar y un tiempo en ese espacio grupal. El primer efecto interesante fue el descubrimiento de los sonidos escondidos en ese silencio y el efecto posterior fue que progresivamente los silenciosos fueron tomando la palabra, y los más elocuentes, fueron en busca de tener el silencio propio y decidiendo en algunas rondas permanecer callados, para que todos "lo escuchen".

En La Rosa Juana, Rev. Punto de Partida, N 3 2004. Editora del sur.

<sup>iii</sup> Terigi Flavia: "reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar", en Artes y escuelas. Buenos Aires, Paidós, 1998, pág. 26

<sup>iv</sup> Diseño curricular del Jardín del Instituto Vocacional de Arte Manuel Lavardén . Dirección de enseñanza artística. Subsecretaría de Cultura, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 1997, pág. 10 y 11.

<sup>v</sup> Elliot Eisner en el capítulo 6 de su libro Educar la Visión Artística plantea estos criterios para el desarrollo de la planificación en el terreno de las artes plásticas pero parecen pertinentes para la organización de las propuestas de enseñanza en los distintos campos de conocimiento.

<sup>vi</sup> Singer Laura: op cit.pág 224.

<sup>vii</sup> Singer Laura, (1998) La Evaluación Educacional. Historia, problemas y propuestas. Buenos Aires, Aique, cap. 7 pag. 229

<sup>viii</sup> George Snyders es profesor honorario de Ciencias de la Educación en la Universidad de París. En su libro La alegría en la escuela, desde una mirada crítica, reivindica el arte y la alegría como componentes indispensables, especialmente en las escuelas de los más humildes

---

## Bibliografía

- Acha, J (1981) Arte y sociedad Latinoamericana. El producto artístico y su estructura, México, Fondo de Cultura Económica
- Eisner, Elliot (1995) Educar la visión artística, Barcelona, Paidós Cap 6
- Eisner, Elliot (2002) La escuela que necesitamos, Buenos Aires, Amorrortu p.27
- Gadamer, Hans-Gerge (2003) La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta, Buenos Aires, Paidós
- Sarlé, Patricia (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza , Paidós Educador, Buenos Aires p.72 –
- Snyders, George (1987) La alegría en la escuela, Barcelona, Editoria Paidotriba
- Spravkin, Mariana citada por Terigi, Flavia, en “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículm escolar” en Artes y Escuela (1998), Buenos Aires, Paidós p.17
- Vigoskii, Lev (1997) . La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico, México, Distribuciones FontamaraSegunda Edición. Capítulos 1 y 2