

El aula, un proyecto de Diseño

Comunicación Visual en ambientes
de enseñanza en Educación Inicial.



Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo
UDELAR

Camila Nóvoa Méndez - Tutora: Beatriz Leibner
Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual
Tesis de Grado

Camila Nóvoa Méndez - Tutora: Beatriz Leibner
Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual
Tesis de Grado

COMISIÓN DE CARRERA

Coordinadora por FADU:
Prof. Mónica Farkas

Orden docente:
Prof. Beatriz Fernández
Prof. Horacio Todeschini
Prof. Esteban Perroni
Prof. Dario Invernizzi
Prof. Federico Valdes

Orden estudiantil:
Bach. Santiago Confalonieri
Bach. Inés Hernández
Bach. Camila Narducci

Secretaría LDCV:
Irene Montero
Vanessa Saavedra



Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo
UDELAR



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

A mis alumnos.
Fuente inagotable de fuerza vital,
creatividad y motivación.

El aula, un proyecto de Diseño

Comunicación Visual en ambientes
de enseñanza en Educación Inicial.

Resumen

En la presente tesis se aborda y problematiza el lugar del Diseño de Comunicación Visual en los espacios de enseñanza y en particular en las aulas de educación preescolar en Montevideo, Uruguay.

Se plantea esta temática al ser de particular interés para la tesista, la cual se desempeña en lo laboral en ambas disciplinas: Educación y Comunicación Visual. A la vez, a partir de un estudio preliminar, se divisa una vacancia desde la mirada de Comunicación Visual que arroje luz sobre la presencia permanente de este tipo de comunicación en los ambientes escolares. Se apuntará a trabajar sobre las aulas como dispositivos de enseñanza y comunicación en sí mismos, estudiando sus componentes visuales, sus características, sus formas de producción y la relación con sus usuarios.

Se define “ambiente educativo” para los propósitos de esta tesis como el espacio físico en donde se lleva a cabo la enseñanza la mayor parte del tiempo en que los estudiantes se encuentran en la escuela, específicamente su aula. Se utiliza la palabra “ambiente” para referirse a los elementos que componen este espacio y rodean a los estudiantes de forma diaria. Estos pueden abarcar desde la arquitectura, el mobiliario y su disposición, su relación con el resto del edificio, hasta sus materiales didácticos y la exposición de comunicación visual en sus paredes y espacios de visualización presentes y constantes.

Esta tesis se concentrará en los estímulos visuales que se disponen deliberadamente en sitios expositivos o paredes del aula de niños y niñas en edad preescolar en el sistema de educación obligatorio. Si bien la educación uruguaya reconoce los 3 años de edad como parte oficial del sistema educativo, la edad de obligatoriedad comienza a los 4 años por lo que se trabajará con aulas de 4 y 5 años (fin del ciclo preescolar). En esta etapa de la educación los estudiantes comienzan a recibir un aprestamiento y exposición gradual frente a la lecto-escritura. Sin embargo, aún no tienen plena facultad de descifrar los símbolos alfabéticos, siendo esta habilidad un objetivo de salida de Primer año de Escuela (Aramburú, 2013). Se pondrá especial foco en la forma en que los estímulos visuales, específicamente la comunicación visual y el diseño gráfico, relacionan imágenes y texto escrito para un ambiente en que sus usuarios aún no logran decodificar completamente el código alfabético.

Asimismo, se propondrá que este espacio educativo es un proyecto de diseño en donde la figura planificadora es el docente disponiendo a la vista de los niños un universo visual.

Se presenta como una de las interrogantes a destacar el rol del Comunicador Visual en un entorno de es a nulo acceso y los desafíos que se plantean para la disciplina desde un lugar indirecto de acción.

Palabras clave: Materiales didácticos - Educación preescolar - Ambientes de enseñanza - Aula como proyecto - Comunicación Visual para niños.

Índice

Introducción.	1
Los niños de 4 y 5 años. Jean Piaget y la Psicología del Desarrollo Teoría del Desarrollo Cognitivo de Lev Vygotsky. Cruce de miradas. María Montessori.	5
Corrientes pedagógicas históricas. Enriqueta Compte y Riqué: una mirada local. Celestin Freinet: creación de materiales propios.	17
Perfil educativo de la edad preescolar en Uruguay. Didáctica Crítica. Contenidos por Área de Conocimiento.	22
El Diseño de Comunicación visual educativo y el aula como dispositivo educativo.	29
El aula como proyecto de diseño.	35
Diferentes perspectivas para abordar una problemática: pedagogía, proyecto y comunicación. Qué entendemos por Comunicación Visual en esta tesis. Signos y símbolos en Pierce y Zamora. Grados de iconicidad.	41

	Herramienta de análisis.	47
	Método Visual de Análisis.	
	Criterios y categorías de análisis.	
	Categorías cuantitativas.	
	Categorías cualitativas.	
	Entrevistas como herramienta de análisis.	
	Aplicación de la herramienta.	
	Análisis de datos cuantitativos.	63
	Nivel 4.	
	Nivel 5.	
	Análisis comparativo.	
	Análisis de datos cualitativos.	106
	Nivel 4.	
	Nivel 5.	
	Análisis comparativo.	
	Reflexiones finales.	121
	Bibliografía.	128
	Apéndices.	132

Introducción

Siendo la Comunicación Visual, el diseño y empleo de materiales didácticos una práctica presente en la educación de forma histórica en todos los enfoques pedagógicos (Area Moreira, 2007, p.25), resulta pertinente preguntarse cómo surgen esos materiales, cómo se emplean y quién los produce. Basta entrar en un salón de Educación Inicial para reconocer la presencia permanente de material gráfico impreso que no sólo rodea a los niños sino que, por sus propósitos, muchas veces puede condicionar y secuenciar movimientos, rutinas y comportamientos. Como lo expresan Loughlin y Suina: “La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje del entorno”. (Loughlin y Suina, 1997, p.28)

La tesis se basa en dos enfoques metodológicos: estudio y análisis de bibliografía y relevo de casos de estudio aplicando el método de Análisis Visual. El primer bloque se consolida como un marco teórico que permite la elaboración de una herramienta para recopilar información en el estudio de casos. El segundo bloque expondrá este estudio siendo un muestreo de diferentes empleos de la Comunicación Visual en aulas. Se pretende con este análisis tomar una muestra, en distintos contextos de educación, de la presencia de Comunicación Visual.

Se estudiará su relación con su público objetivo primario: los estudiantes de 4 y 5 años. Es necesario considerar, como público secundario en contacto con la comunicación ambiental, a los docentes.

Sin importar su formación específica, teniendo puntos de contacto con la Comunicación Visual o no, son quienes construyen el universo gráfico para los niños en tanto seleccionan, editan e incluso idean y crean los materiales con los que los niños se vinculan a diario. Los docentes tienen, entonces, un doble rol en las acciones de Comunicación Visual dentro del aula: ofician como mediadores a través de su curaduría del universo visual a su disposición entre quienes producen Comunicación Visual y quienes la reciben y serán además productores de la misma en distintas ocasiones.

Para delinear el perfil del público primario se acude a bibliografía pertinente en cuanto a su desarrollo y las facultades cognitivas (Jean Piaget y Lev Vygotsky) y a los objetivos establecidos en la educación uruguaya con respecto a esta franja etárea (Programa de Educación Inicial y Primaria desarrollado por la Administración Nacional de Educación Pública).

A la vez se realiza un estudio bibliográfico que pone en interacción autores que tratan teorías del desarrollo, pedagogía en distintos enfoques y el estudio de los materiales didácticos en concreto y su posición en el aula.

Luego del marco teórico y en conjunto con el relevo de algunos casos puntuales se elabora una grilla de recopilación de información que toma en cuenta los distintos factores a observar. A partir de este relevamiento, se analizan las distintas situaciones de Comunicación Visual a la que están expuestos los alumnos en distintos contextos y se obtienen datos sobre su elaboración y la exposición que tendrá con respecto al público objetivo primario (niños).

El enfoque del estudio se realizará sobre la Comunicación Visual que no contiene (o casi no contiene) texto escrito. Esto se debe a el estadio de aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes de 4 y 5 años, quienes reciben un aprestamiento y acercamiento gradual a la lecto-escritura pero sin el objetivo de salida de descifrar los símbolos alfabéticos. Este es el motivo por el que se buscarán, en los materiales con los que están en contacto los alumnos, de modo específico simbologías que no impliquen texto alfabético.

Al tratarse esta tesis de Comunicación Visual en entornos educativos, consideramos pertinente definir el concepto de “texto escrito” con el que se trabajará a lo largo del trabajo ya que en ambas disciplinas puede tener aserciones muy diferentes.

Definimos texto escrito como “...aquel que se produce con letras, es decir con representaciones gráficas que han de conocer el receptor y el emisor”. (El texto escrito, s.f.) Esta definición resulta útil en tanto pone en manifiesto la utilización de los signos alfabéticos y el hecho de que tanto el emisor como el receptor posea la facultad de decodificarlos.

Se plantea, entonces, como **objetivo general** de la tesis:

Analizar el ambiente de enseñanza y sus componentes visuales en aulas de Educación Inicial en Montevideo como proyecto de comunicación visual desde una perspectiva proyectual.

En tanto a los **objetivos específicos** se buscará:

- Analizar la presencia de comunicación visual en el ambiente de enseñanza (aula).
- Indagar sobre el uso de símbolos visuales no alfabéticos.
- Estudiar la relación que existe entre la producción de los materiales visuales que componen las aulas con los usuarios.
- Visualizar el rol del docente en tanto generador y usuario de estímulos visuales.
- Analizar el aula en sus componentes visuales como un “Proyecto de Comunicación Visual”.

Por último, se aclara la utilización del masculino genérico para referirse a la totalidad de los estudiantes y demás participantes de los entornos sin que esto signifique una desacreditación a la flexibilidad lingüística existente en torno a la cuestión de género.

Notas a la introducción:

- No se considerarán en este estudio, dificultades de aprendizaje específicas por las cuales los estudiantes no puedan responder a la Comunicación Visual con respecto a su etapa de desarrollo cognitivo. Se considera esta temática de gran interés y con potencial de desarrollo para estudios posteriores.
- Entre el comienzo y el desarrollo de esta tesis sucede un cambio significativo en la educación al comenzar la pandemia de Covid-19 donde los entornos de aprendizaje se convierten en virtuales. No se considerará para esta tesis, el manejo de la comunicación visual educativa en el modo virtual.

Los niños de 4 y 5 años

Jean Piaget y la Psicología del Desarrollo.

Jean Piaget nació en Suiza en 1896 y murió en 1980 en el mismo país. Fue un psicólogo que estudió minuciosamente el desarrollo intelectual y cognitivo de los niños desde un punto de vista biológico, ejerciendo una gran influencia en la psicología evolutiva y la pedagogía moderna.

Piaget establece que existen cuatro estadios en el desarrollo cognitivo de un ser humano y cada uno debe ser conquistado antes de pasar al siguiente y estos se suceden a nivel individual. En Psicología del Niño afirma que “El crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico” (Piaget e Inhelder, 1969, p.11) por lo que el desarrollo de una persona es esencialmente biológico.

Los cuatro estadios están enmarcados dentro de la edad del niño:

- Sensoriomotor. De 0 a 2 años.
- Pre-operacional. De 2 a 7 años.
- De las operaciones concretas. De 7 a 12 años.
- De las operaciones formales. De 12 a 14 años.

Piaget plantea que los niños comienzan a organizar el conocimiento en esquemas. Estos esquemas son un conjunto de acciones físicas, conceptos u operaciones mentales por las cuales el niño obtiene información sobre el mundo. Al madurar, complejiza, reorganiza y diferencia sus esquemas a la vez que adquiere nuevos.

Piaget utiliza los conceptos de asimilación y acomodación para describir los procesos de desarrollo de los esquemas. A través de la asimilación se adhiere la nueva información a los esquemas ya existentes y con la acomodación se forman nuevos esquemas. Generalmente, este proceso se da cuando la información discrepa con los esquemas existentes. Como lo explica Aurèlia Rafael Linares (2007) “De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida”. A efectos de este estudio, desarrollaremos la etapa Pre-operacional en donde se enmarca la franja etárea de interés.

“El período pre-operacional (2-7 años) se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos” (Labinowicz, 1987, p.60) Este período es nombrado también “representativo”. Como lo expresan Piaget e Inhelder (1969) en *La Psicología del niño*. En esta etapa se inicia la utilización de símbolos y el desarrollo de la habilidad para advertir los nombres de las cosas que no están presentes. Aunque el niño desarrolla juegos imaginativos, el pensamiento es egocéntrico, así como el lenguaje, y éstos se limitan a situaciones concretas y al momento que vive, con ausencia de operaciones reversibles. La noción de pasado y futuro es cada vez más posible para el niño logrando representar situaciones a través de imágenes mentales e intentando hacerlo para los demás.

Aparece en esta etapa, según Piaget, la función semiótica, es decir, la evocación de un significado a través de un significante. Estos significantes deben ser diferenciados para poder evocar distintos conceptos, objetos, personas, animales, etc. Piaget explica que las funciones semióticas se complejizan a medida que transcurren los años dentro de este estadio, partiendo desde la imitación, el juego simbólico, el dibujo que oficia como un intermediario entre el juego y la imagen mental, la imagen mental, y finalmente el lenguaje naciente que permite la evocación verbal.

Se diferencian por Piaget dos tipos de simbologías dentro de este período: los símbolos que son “motivados” que presentan alguna semejanza con sus significantes y los signos que son arbitrarios o convencionales. Los primeros pueden ser creados por el niño quien construye una simbología individual que no excluye necesariamente la simbología colectiva que se introducirá en el esquema semiótico del niño. El signo, al ser colectivo por definición, es adquirido por el niño por imitación pero en este caso es una adquisición de modelos externos que el niño debe ajustar a su manera. Como lo expone Joan Costa (2007) el ser humano es un animal simbólico. Algunos signos atravesaron la historia cargándose de significado pero a la vez actualizándose y retomando nuevos significados, logrando una anclaje en la memoria colectiva y convirtiéndose en símbolos.¹ En sus palabras: “No sólo vivimos en un mundo de símbolos: un mundo de símbolos vive en nosotros” (Costa, 2007, p.116)

El lenguaje es entonces, uno de los ejemplos más paradigmáticos de esta adquisición simbólica. Piaget afirma “en el niño normal, el lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que las otras formas del pensamiento semiótico.” (1986, p.88). Aparece como interrogante qué sucede con la imagen y la comunicación visual en los niños en este período de hibridación entre la simbología particular y colectiva y si los procesos semióticos que explica Piaget aplican a este tipo de comunicación.

Los estudios encontrados se refieren a la expresión gráfica (dibujo), su evolución y el comienzo de la lecto-escritura con la percepción de los signos alfabéticos. Resulta de particular interés preguntarnos en este caso por la correspondencia entre la representación gráfica y la percepción gráfica. En la presente investigación no se ha encontrado un estudio que profundice en la lectura gráfica (que no incluya a los signos alfabéticos) de los niños en este estadio de desarrollo.

Con respecto al desarrollo del dibujo Piaget cita como referencia a Georges-Henri Luquet. En Psicología Del Niño se apoya en sus estudios y afirma:

1-En capítulo Diferentes perspectivas para abordar una problemática: pedagogía, proyecto y comunicación se definen conceptos clave (por ejemplo: signo y símbolo) para el posterior análisis de casos.

2- En el capítulo titulado “Función semiótica o simbólica” bajo el apartado titulado “La memoria y la estructura de los recuerdos-imágenes” Piaget aborda la temática de la memoria con respecto a las imágenes pero no los modos de lectura.

Luquet parece haber zanjado definitivamente el debate, demostrando que el dibujo del niño, hasta los ocho o los nueve años, es esencialmente realista de intención, pero que el sujeto comienza por dibujar lo que sabe de un personaje o un objeto mucho antes de expresar gráficamente lo que ve en él: observación fundamental cuyo total alcance encontraremos a propósito de la imagen mental, que también es conceptualización antes de llegar a buenas copias perceptivas. (Piaget, 1969, pp 70-71)

Considerando entonces que los niños buscan expresar en sus dibujos, en este estadio, una relación de “literalidad” gráfica, o por lo menos en intención, es necesario preguntarse si las imágenes que los rodean están oficiando como herramientas para generar ese dibujo figurativo.³

Al iniciar una discusión sobre el uso de imágenes “reales” es necesario citar a María Montessori quien expresa que la exposición a este tipo de comunicación visual, juega un rol fundamental en el desarrollo del niño ya que tiene una “mente concreta”. Por lo tanto, son necesarias evocaciones del “mundo natural” de la forma más realista posible. Este enfoque pedagógico se ampliará más adelante en este capítulo.

3-Ver Grados de Iconicidad en capítulo: Diferentes perspectivas para abordar una problemática: pedagogía, proyecto y comunicación.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Lev Vygotsky.

Lev Vygotsky nació en 1896 en Bielorrusia y murió en 1934 en Rusia. Junto a Piaget se considera uno de los teóricos clave en torno al desarrollo humano.

Tanto Piaget como Vygotsky son representantes de una tendencia de investigación psicológica y educativa llamada constructivismo. Esta corriente considera que el aprendizaje es en esencia activo. A medida que una persona aprende algo nuevo lo incorpora a su experiencia y estructura mental. Recordemos los esquemas de Piaget y los conceptos de asimilación y acomodación. Sin embargo, Vygotsky propone un Constructivismo “socio-cultural”, en donde el individuo además de incorporar nueva información a sus esquemas mediante un entorno o ambiente, lo hace a través de un andamiaje social donde el contexto es indisociable de la persona. Además, para este autor el lenguaje juega un rol fundamental en el desarrollo humano siendo el vehículo de desarrollo más importante. En *Thought and Language* expone:

The study of thought and language is one of the areas of Psychology in which a clear understanding of interfunctional relations is particularly important. As long as we do not understand the interrelation of thought and word, we cannot answer, or even correctly pose, any of the more specific questions in this area. [El estudio del pensamiento y lenguaje es una de las áreas de la psicología en donde una clara comprensión acerca de relaciones interfuncionales es particularmente importante. En cuanto no logremos entender la interrelación entre palabra y pensamiento, no podremos contestar ninguna de las preguntas específicas sobre el tema.] (Vygotsky, 1986, p.1)

Piaget en cambio, propone un Constructivismo Psicológico, donde el desarrollo es individual y la interacción con el medio es física y no social. Además del tejido social y cultural, la historia de vida de cada individuo, será de gran importancia para comprender el desarrollo cognitivo. Cabe destacar en esta teoría el contexto histórico en que se encuadra: luego del triunfo de la Revolución Rusa surgía una nueva sociedad por lo tanto también un “hombre nuevo”. “Por su formación humanista y su bagaje cultural, Vygotsky reunía las condiciones necesarias para idealizar una nueva concepción de la Educación, Paidología (ciencia del niño) y Psicología.” (Lucci, 2006).

La teoría del desarrollo de Vygotsky toma como punto de partida las funciones psicológicas del individuo que clasifica entre elementales y superiores. El desarrollo será el producto de una continua interacción entre la base biológica y la realidad social. Las funciones psicológicas elementales están determinadas por la biología y se caracterizan por acciones involuntarias, reflejos y facultades básicas heredadas genéticamente. Por otro lado, las funciones superiores parten de las elementales y se van entretejiendo y creciendo en complejidad de acuerdo a las experiencias sociales (funciones superiores).

En la construcción de las funciones superiores, el lenguaje juega, para Vygotsky, un rol fundamental por el cual el niño podrá interpretar y resignificar sus experiencias. Este sistema simbólico actuará como “mediador” en el desarrollo de las funciones superiores. Cuando los individuos logran asimilar el lenguaje, podrán acceder a las significaciones construidas en un proceso social e histórico.

Nos permitimos un breve paréntesis para preguntarnos en qué lugar puede encontrarse la noción de “lenguaje visual” dentro del concepto de “lenguaje”. ¿Debería constituir el lenguaje visual un subgrupo dentro del lenguaje en general y diferenciado del lenguaje verbal?

Se consideran en esta teoría, dos niveles de desarrollo. Uno corresponde a lo que el niño puede realizar solo y otro a las capacidades que están en construcción y que el niño podrá realizar con la asistencia de otra persona que tiene más conocimientos. Entre estos dos niveles existe una zona de transición que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo” la cual el niño expande a través del aprendizaje. En *Mind in Society* la define como:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” [Es la distancia entre el nivel del desarrollo real determinado por la habilidad individual para resolver problemas y el nivel potencial de desarrollo determinado por la habilidad para resolver problemas con una guía adulta o en colaboración con pares más capaces]. (Vygotsky, 1978, p. 86)

Cruce de miradas.

Piaget y Vygotsky presentan importantes diferencias en lo que respecta al aprendizaje y al lenguaje. Por un lado, Piaget sostenía que el aprendizaje no se puede desasociar con el nivel de desarrollo y que éste precede al primero. Es decir que un niño debe estar en un estadio de madurez determinado para recibir conocimientos. Por otro lado, Vygotsky propone que el aprendizaje debe centrarse en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, el potencial de aprendizaje que va de la mano con un actor de mayor competencia y conocimiento y que promueve el desarrollo.

Con respecto al lenguaje, Piaget no atribuye al habla egocéntrica del niño un rol importante sino que lo observa como una etapa en la que el niño no es capaz de considerar a otro participante del diálogo. Sin embargo, Vygotsky lo considera un componente evolutivo fundamental mediante el cual el niño organiza, planea y regula su pensamiento.

María Montessori

María Montessori nació en 1870 en Italia y murió en 1952 en los Países Bajos. Fue la primera mujer médica italiana y también educadora. Desarrolló una pedagogía e ideología educativa que lleva su nombre.

Al momento de situarnos sobre el cambio de paradigma que Montessori presentó en su época (hace casi 100 años), cabe cuestionarse si este enfoque pedagógico tiene relevancia al día de hoy. No es necesario realizar una búsqueda profunda para observar el número de ensayos, tesis de grado, tesis de maestría, libros y artículos que no sólo citan a María Montessori sino que la posicionan como un referente sobre la pedagogía mundial. Es por eso que en este trabajo expondremos las principales nociones de su legado educativo.

María Montessori era partidaria de que la educación de un niño comienza en su nacimiento y que este posee una mente activa que no se encuentra a la espera de una guía adulta. En *El niño: el secreto de la infancia* (1937) dedica un capítulo al cuidado del bebé recién nacido. No ha de dejarse de lado la fecha de publicación de este libro, y por el énfasis que vierte Montessori en el trato delicado hacia un recién nacido, pone en evidencia las prácticas de la época. En el segundo capítulo dedicado a la vida psíquica y titulado *El embrión espiritual* expresa: “El progreso actual en el tratamiento del niño consiste en no física, sino también su vida psíquica. En efecto, actualmente se repite que la educación debería comenzar desde el nacimiento.” (Montessori, 1937, p. 64)

La educadora y médica creía en la primordial relevancia de los primeros seis años de vida de un niño en la que cuenta con una “mente absorbente”, en el libro *La Mente absorbente del niño* basado en ponencias y publicado en 1986, se recoge: “...el niño tiene una mente capaz de absorber conocimientos y el poder de instruirse a sí mismo: basta, una observación superficial para demostrarlo”. (Montessori, 1986, p. 16) Se evidencia por esta cita un gran contraste con la teoría de Vygotsky quien posiciona al adulto como un guía infalible para el aprendizaje del niño.

En este libro, se separan los caminos de aprendizaje del adulto y del niño, se propone que el niño adquiere conocimientos simplemente viviendo, mientras que los adultos utilizan su inteligencia ya desarrollada. Como ejemplo paradigmático de este hecho, Montessori se refiere al lenguaje: “Simplemente viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él.” (Montessori, 1986, p.42)

El período comprendido entre el nacimiento y los seis años es desglosado en los “períodos sensitivos”:

- Mente absorbente / experiencias sensoriales. Del nacimiento a los 3 años.
- Desarrollo del lenguaje. De 1 ½ a 3 años.
- Coordinación y desarrollo muscular. Interés en objetos pequeños. De 1 ½ a 4 años.
- Refinamiento del movimiento. Interés en la verdad y la realidad. Noción de la secuencia del orden en tiempo y espacio. De 1 ½ a 4 años.
- Refinamiento sensorial. De 2 ½ a 6 años.
- Susceptibilidad a la influencia de los adultos. De 2 ½ a 6 años.
- Escritura. De 3 ½ a 4 ½ años.
- Sentido táctil. De 4 a 4 ½ años.
- Lectura. De 4 ½ a 5 ½ años.

La superposición de los períodos de desarrollo planteados por Montessori dan evidencia de una concepción del crecimiento y adquisición de habilidades que da lugar a una mayor flexibilidad que en las etapas de Piaget, quien propone que, solo luego de terminada una puede comenzar la otra.

A propósito de esta tesis, resulta de particular interés la importancia que Montessori atribuye al ambiente de enseñanza. Consideraba que si un medio ambiente de enseñanza es lo suficientemente rico y planeado de tal forma que permita libertad de movimiento y exploración, el niño investigará por su propia curiosidad y voluntad de aprendizaje. En esta aproximación pedagógica el rol del docente será de guía o facilitador:

De este modo descubrimos que la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que desarrolla espontáneamente en el individuo

humano; que la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente. La función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado. (Montessori, 1986, p.19)

La autora delinea la idea del aula como un proyecto haciendo énfasis en el hecho de que cada elemento debe tener su razón de existencia en ese lugar y debe estar referenciado siempre con quienes lo utilizan: “Uno de los pilares de la pedagogía Montessori es el concepto de “ambiente preparado”, un lugar en el que el niño desarrolle su independencia, centre su atención y pueda apropiarse del espacio, de los objetos y de sí mismo: un ámbito en el que se sienta como en casa” (Heguy, 2019).

El diseño del espacio de enseñanza debe tomar, para Montessori, como referencia al niño en su dimensión, tanto en disposición como en el tamaño del mobiliario. Resalta, al momento de referirse al ambiente, que este debe ser un “refugio” y un lugar que promueva la concentración. Más allá de las reales dimensiones o características morfológicas del espacio arquitectónico le da vital importancia a los objetos que están a disposición de los niños que habitan ese salón de clase. Aquí relata cómo mediante observaciones, estudios de campo y pruebas con distintos objetos y en varios lugares del mundo, los niños se ven inclinados hacia algunos objetos particulares y a través del filtro realizado por los propios usuarios, se descartan otros: “Estos objetos, evidentemente, para el niño también representan una necesidad: el niño escoge los objetos que le ayudan para la construcción de sí mismo.” (Montessori, 1986, p. 281). Es relevante señalar que no sólo considera la volumetría del objeto sino también el color: “Nos basamos en las preferencias del niño incluso para la forma de los objetos y para la intensidad de los colores. (Montessori, 1986, p.281)

Al referirse a los materiales, afirma que hay un aspecto fundamental y es la estimulación de todos los sentidos, por lo que los materiales que se le presentan al niño serán por naturaleza interactivos. Será a través del contacto directo con los mismos que se despertará mayor o menor interés por alguno, pero como condición primordial el niño debe conocer a través de los sentidos. “Los sentidos, los exploradores del ambiente, abren la vía al conocimiento. Los materiales para la educación de los sentidos son como una especie de llave para abrir una puerta a la exploración de las cosas externas, como una luz que hiciera ver

más cosas y más detalles que en la oscuridad (en el estado inculto) no podrían verse.” (Montessori, 1986, p.230). Es destacable que Montessori da importancia al diseño estético de los materiales también y las características de diseño para el uso deben ser óptimas.

El material, como todo lo que rodea al niño en el método Montessori, es atractivo, pintado de brillantes colores, sobrio, simple, elaborado con materias primas de gran calidad para suscitar su interés. Pero no basta con estética; en ese caso, el niño se limitaría a contemplarlo. Al contrario, debe ser susceptible de manipulación, debe prestarse a la actividad del alumno. (Trilla et al., 2001 p. 85)

Si bien Montessori considera al ambiente de aprendizaje (aula) y sus componentes sensoriales de vital importancia, no se han encontrado manifestaciones acerca de la comunicación visual ambiental que pueda existir o no. Al tratarse de una autora que, aunque mantiene plena vigencia a nivel metodológico y pedagógico, expone sus ideas en un período histórico distante y distinto del actual, nos preguntamos si la falta de consideración por la temática está dada por elementos técnicos o tecnológicos o si simplemente no se consideraba a la comunicación visual ambiental relevante.

Sin embargo, existen pautas en sus escritos sobre características visuales de los materiales volumétricos e imágenes que se le debían presentar a los niños. Montessori propone materiales didácticos que presenten variaciones mínimas dentro de un mismo grupo, aislando así una sola propiedad que será el objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, si se quiere centrar el aprendizaje en la apreciación de los colores, se brindará al niño figuras idénticas de distinto color. “El principio es siempre el mismo: cualquier objeto presenta simultáneamente diversas propiedades; para la educación de los sentidos es necesario aislar cada vez una sola propiedad, que es la que variará gradualmente en una serie de objetos, por lo demás idénticos.” (Trilla et al., 2001 p. 83)

Además, pone énfasis en el realismo de los materiales, que no deben ser versiones en miniatura de los objetos cotidianos sino objetos asequibles y reales. Este mismo principio se aplica a la utilización de imágenes, por ejemplo en los libros del aula: “Libros en buen estado con pocas páginas, con una cantidad

menor de palabras y con imágenes reales, no de fantasía, ya que un niño entre los 0 y los 6 años necesita dominar el ambiente que lo circunda; ya tendrá más adelante, tiempo para cultivar su imaginación.” (Heguy, 2019 p. 23). Para Montessori la exposición a este tipo de imágenes, juega un rol fundamental en el desarrollo del niño ya que tiene una “mente concreta”. Por lo tanto, son necesarias evocaciones del “mundo natural” de la forma más realista posible .

Retomamos aquí la cita de Piaget acerca de los estudios de Lluquet en donde los niños buscan expresar en sus dibujos, en este estadio, una relación de “literalidad” gráfica, o por lo menos en intención. Es necesario preguntarse si las imágenes que los rodean están oficiando como herramientas para generar ese dibujo figurativo.

Este tipo de lineamientos, si bien no son explícitos con respecto a la comunicación visual ambiental, dan pistas sobre el tratamiento del lenguaje visual que se utiliza en un aula Montessori y serán de utilidad al momento de analizar casos de estudio en diferentes aulas.

Corrientes pedagógicas históricas: una mirada extranjera y una local

Enriqueta Compte y Riqué: una mirada local.

Enriqueta Compte y Riqué nace en Barcelona en 1866 y llega con su familia a Uruguay en 1873. Fundó, en 1892, el primer jardín de infantes público de América Latina contribuyendo de forma decisiva con la enseñanza preescolar tanto en Uruguay como en la región.

Luego de graduarse como maestra, realiza un viaje por Europa que la pone en contacto con Friederich Froebel quien crea el concepto de Kindergarten (jardín de niños). Froebel se basaba en el juego entendiéndolo como “la expresión más alta del desarrollo humano” (Pichel, 2020). Compte y Riqué adquiere estas ideas y enraizándose en la realidad uruguaya, a su vuelta funda el jardín de infantes que lleva su nombre. Elabora también, en 1891, el “Programa para los Jardines de Infantes de las República Oriental del Uruguay”. Este programa ponía como centro al niño, sus intereses y su individualidad. Elizabeth Ivaldi (2014) explica la trascendencia e influencia de este programa en La Educación Inicial del Uruguay: “La concepción en la cual se sustentó la elaboración y la aplicación del programa de Jardín de Infantes, desde su inauguración, es una de las ideas fundacionales de trascendencia para la pedagogía nacional a lo largo del S. XX” (Ivaldi, 2014, p. 113)

En el Jardín de Infantes con su nombre comienza una práctica poco común para la época que ponía de manifiesto la consideración por la individualidad de cada

niño: se crean “Biografías”. Estos documentos, aún disponibles para consulta en el Museo Pedagógico de Montevideo, delineaban las características de cada niño y se mantenían por cada docente como una bitácora de clase:

Apenas dí comienzo a las funciones de la escuela, manifesté a mis compañeras de trabajo que el niño debería ser atendido y estudiado individualmente, tomando nota de todas las manifestaciones que le fueran características en el orden físico, intelectual y moral; (Ivaldi, 2014, p. 155)

El método de las Biografías resulta revolucionario para su época así como también el método de registro fotográfico. Utiliza la fotografía para captar reacciones de los niños, situaciones escolares y distintas actividades. No hay que olvidar que la expansión comercial de la fotografía se da en 1888.

Presenta también una dinámica de aprendizaje a la que llama “Lección del incidente”. Ivaldi explica que consistía en tomar un tema que llamara la atención de los niños en su entorno como pájaros, hormigueros, vegetación, etc. A partir de allí se elaboraba una lección anclada a una observación del mundo que los rodeaba. Este enfoque resultó un cambio de paradigma ya que, según Ivaldi (2020) era la “época de las lecciones de los objetos, a partir del objeto el docente dictaba una clase”.

Compte y Riqué escribe variados informes, artículos, memorias que selecciona luego en un libro titulado “Estudio y Trabajo”. En este volumen describe los salones de clase del edificio y hace comparaciones con los diseños europeos y su implementación local. En un punto se refiere al ambiente de clase e incluso llega a nombrar al manejo de las imágenes ambientales y su manejo deliberado. Como lo retoma Ivaldi: “Sin embargo, el conjunto de nuestro menaje es práctico...Bonitas figuras, escogidas para cada grado, adornan las paredes y motivan alguna vez la conversación. No se ven en ninguna parte carteles de enseñanza analítica, porque no corresponden a la índole de nuestro programa, la presentación ni la presentación de cosas por fragmentos.” (Ivaldi, 2014, p.136)

Celestin Freinet: la creación de los propios materiales.

Celestin Freinet nació en 1896 en Francia y murió en 1966 en su país natal. Fue un maestro rural miembro activo de la llamada “Nueva Escuela” que se basó en la Psicología del Desarrollo que cambió la noción de infancia y además posibilitó la idea de la educación como una ciencia autónoma. En contraposición con la Escuela Tradicional esta nueva escuela se centraba en la singularidad de los niños. “Es por ello que a la escuela nueva se la ha definido como promotora de una educación en libertad para la libertad; por ello sus palabras clave son interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía, colectividad.” (Marruco, 2019, p. 21). Mientras que la educación tradicional consideraba a la niñez y la adolescencia como estados imperfectos, la nueva pedagogía considera estos estadios con sus propias leyes y necesidades particulares.

Los educadores de esta línea de nueva pedagogía confiaban en que las experiencias cotidianas proporcionaban más insumo educativo que las “lecciones” provistas por los libros y se mantenía que la cuota más importante de la educación tenía lugar fuera del aula, en experiencias directas.

En este contexto Celestin Freinet impulsa las experiencias de contacto con la naturaleza y los miembros de una comunidad específica con sus obreros, artesanos y trabajadores como una forma de educación fermental y se lo considera un punto de máxima madurez del movimiento. Podemos encontrar aquí una similitud con el abordaje de Compté y Riqué su “Lección de Incidente” en tanto el entorno es, en ambos perfiles pedagógicos, proveedor de insumos de aprendizaje.

Para Freinet que la educación partiera de lo abstracto e intelectual para luego pasar a la práctica era “anormal”: “Si la inteligencia no es el motor sino el resultado de la experiencia, hay que dejar al niño experimentar, pasando del ensayo empírico al metódico y científico, de los tanteos mecánicos a la exploración inteligente.” (Freinet, 1972)

Desde la base del alumno como centro del aprendizaje y de la experiencia como motor de este último, Freinet sostenía que la escuela no debía basarse en las materias a enseñar sino en el alumno como miembro de una comunidad en particular.

“Las técnicas manuales e intelectuales que deberán dominar, así como los contenidos de enseñanza y su forma de adquisición, se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.” (Marruco, 2019, p.40). Freinet consideraba que los conceptos sólo podían representar un aprendizaje valioso si prolongaban una experiencia personal.

Con este enfoque Freinet rechazaba a los manuales escolares ya que los consideraba elementos que estaban al servicio de una pedagogía “represiva”⁴ que carecían de contextualización y establecían actividades estandarizadas, dogmáticas y monótonas. Por otro lado, hacía hincapié en que estos manuales no eran coherentes con las experiencias de los niños y su vida diaria. Es necesario recordar que Freinet era un maestro rural y que en ese entonces los manuales provenían de la ciudad para todos los niños de Francia. Es decir, los niños debían basar su aprendizaje sobre imágenes, relatos y experiencias Parisinas que les eran por completo ajenas. “Yo me decía entonces: Si pudiera, con un material de imprenta adaptado a mi clase, traducir el texto vivo, expresión del “paseo”, en una página escolar que sustituyera las páginas del manual, recuperaríamos para la lectura impresa el mismo interés profundo y funcional que para la preparación del texto mismo.” (Freinet, 1969, p. 15)

Continuando con la línea del aprendizaje basado en la experiencia y el trabajo como base de la vida escolar, Freinet pone en práctica un concepto revolucionario: La Imprenta Escolar. Luego de una salida de campo donde se realizaban avistajes o se entrevistaba a algún miembro de la comunidad rural, Freinet solicitaba a sus alumnos un reporte de la salida. A partir de esta producción de textos, los alumnos editaban, corregían, diseñaban e imprimían un diario escolar.

De esta forma los alumnos, no sólo creaban el contenido sino que observaban la materialización del conocimiento generado de forma cooperativa. Se enfrentaban también a los conceptos de gramática, ortografía y legibilidad. Estas necesidades crearían insumos para las lecciones correspondientes, partiendo de una necesidad específica de conocimiento. Además, los textos son acompañados de dibujos e ilustraciones realizadas por los niños que también se incluirán en las impresiones mediante grabados en linotipia o técnica de estencil para limógrafo.

4- Es importante señalar aquí, la militancia social y política de Freinet como comunista.

Es decir que no sólo componían textos sino que diagramaban texto e imagen manejando conceptos de diseño y comunicación visual por medio de una necesidad concreta creando así un proyecto global de diseño.

Esta técnica de aprendizaje y producción fue compartida con Freinet con distintos colegas:

...en vez de conservar el secreto sobre el descubrimiento, lo entregué deliberadamente al crisol de la cooperativa. Éramos sólo unos cuantos iniciadores, entre los cuales se contaba Ferrière, cuando constituí una cooperativa con circulares, boletín, textos para los niños: La Gerbe, intercambio de documentos, organizaciones de correspondencia interescolar,... (Freinet, 1969, p.12)

Además de la cadena de trabajo que se daba en el ámbito escolar en torno a la imprenta, con la cooperativización de esta técnica con otros docentes surge la correspondencia interescolar, cerrando así un ciclo virtuoso de generación e intercambio de conocimiento, vivencias y pensamiento.

Tanto María Montessori como Celestin Freinet situaban a los alumnos en el centro de la experiencia de aprendizaje sirviéndose de la individualidad para propiciar una pedagogía que fue de tal impacto, que aún permanece como referencia a nivel mundial. Adicionalmente, ambos le dieron una importancia vital al material didáctico ya sea volumétrico o impreso, pero en todo caso generando experiencias interactivas. Desde su uso hasta su creación, estos materiales se presentan al servicio del hecho educativo tomando como centro el alumno, su contexto y su desarrollo.

Es por esta razón que ambas figuras son de gran importancia para el presente trabajo, generando herramientas de análisis y de reflexión sobre los materiales que existen hoy en los ambientes de enseñanza.

Perfil educativo de la edad preescolar en Uruguay

En el siguiente capítulo, continuando con el estudio de los principales usuarios de nuestro proyecto de diseño aula, nos trasladaremos desde lo general a lo particular. Luego de transitar por los autores que trabajaron sobre el desarrollo humano desde un punto de vista biológico y de esta manera universalizando sus postulados, nos concentramos en nuestro país⁵, la pedagogía para Educación Inicial actual y los objetivos de aprendizaje planteados para 4 y 5 años de edad.

De esta forma conectaremos tres puntos de interés para el estudio de este público objetivo con relación a la educación: por un lado, cuáles son sus capacidades cognitivas y de desarrollo, por otro, qué se espera del aprendizaje de un niño de esta edad en nuestro país junto con los contenidos a transmitir y en relación a los puntos anteriores y finalmente cuáles son los materiales visuales que se encuentran en una clase como vehículos de este aprendizaje.

Con el fin de conocer la filosofía educativa que se implementa hoy en nuestro país y los contenidos programáticos específicos, es necesario recurrir al Programa de Educación Inicial y Primaria con última actualización en el año 2008.

El programa es elaborado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), órgano de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este documento plantea las visiones filosóficas, pedagógicas y didácticas de la

5- Se considera a la Escuela Pública y la ANEP como núcleo productor del cuerpo teórico para la educación Inicial y Primaria a la cual deben adaptarse los demás centros educativos privados.

Educación Pública en el Uruguay así como los contenidos programáticos organizados en forma “escalonada” y en Áreas de Conocimiento (Área del conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal) El documento plantea que los contenidos están secuenciados de forma progresiva teniendo en cuenta la edad del niño y su desarrollo psicológico (Programa CEIP, 2008).

Asimismo, se plantean dos ideas directrices que orientan el desarrollo del Programa y la visión sobre un individuo del S XXI: “Democracia Social que se fundamenta en los Derechos Humanos, la diversidad, la participación, el posicionamiento ético, el trabajo digno y la solidaridad. Integralidad a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de la salud y la sexualidad.” (Programa CEIP, 2008, p. 12) Se explicitan en el documento consideraciones especiales para la Educación Inicial y se contempla dentro de esta etapa a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Si bien el programa considera a los niños de 3 años cabe destacar que la edad para la cual está pautada la obligatoriedad de asistencia a un centro de enseñanza es, en nuestro país, los 4 años de edad.” Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad” (Ley general de educación, N° 18.437, Artículo 7°, 2008)

Existe en este documento, un área especial enfocada solamente en la Educación Inicial. Se destacan consideraciones metodológicas con respecto al ambiente de aula en el cual se priorizan los vínculos afectivos y “el juego como metodología didáctica privilegiada”. (Programa CEIP, 2008, p. 14).

Se expondrán aquí los lineamientos filosóficos educativos además de los contenidos planteados para Educación Inicial en el marco de las Áreas de Conocimiento tratadas en el documento con el objetivo de delinear el perfil académico esperado de un niño de 4 y 5 años en la educación uruguaya actual.

Didáctica Crítica.

Se trata de cinco Áreas de Conocimiento que se enumeran a continuación: Área del Conocimiento de Lenguas, Área del Conocimiento Matemático, Área del Conocimiento Artístico, Área del Conocimiento de la Naturaleza, Área del Conocimiento Social. Dentro de estas áreas cada docente, en su recorrido pedagógico, puede optar por generar representaciones visuales. Si bien pueden existir contenidos más propensos a ser representados de forma visual, entendemos que todas tienen un potencial de representación. Es por eso, que tomaremos en cuenta todas las Áreas de Conocimiento para delinear los objetivos de aprendizaje que se espera de los niños.

La última versión del Programa de Educación Inicial y Primaria comienza realizando un pequeño recorrido por la historia de la didáctica. Se contrasta la corriente educativa de principios del S XX que tenía un encuadre “técnico-funcionalista” en la práctica educativa con una Didáctica Crítica siendo la última el enfoque con el que se alinea el Programa. Se critica de la primera corriente un punto de vista desprovisto de contextualización y universal: “Esta concepción se definía como ideológicamente neutra y científicamente objetiva, por tanto desvinculada de todo movimiento social y cultural. Se constituía como saber ahistórico y sin referentes contextuales, fundamentando sus explicaciones científicas desde la racionalidad técnica.” (Programa CEIP, 2008, p. 27)

Por otro lado, la Didáctica Crítica concibe a la escuela y sus docentes como un ambiente plural, producto de su historia y enmarcados en una realidad antropológica y cultural. Se la considera una práctica “emancipadora” en tanto se valoran los distintos caminos de acceso al conocimiento sin una reproducción de la información. “Es en la actualidad, una disciplina que se ocupa de la construcción continua de su propia identidad como teoría de enseñanza con significado en los escenarios socio históricos en que se inscriben.” (Programa CEIP, 2008, p. 27)

Se pone especial énfasis en este documento en la relación que guardan la educación y la cultura planteando la necesidad de definir una pedagogía antropológica que se centre en el sujeto siendo éste social. “Desde esta perspectiva la educación formal selecciona aquella parte de la cultura que se considera válida para el proceso de apropiación cultural de los educandos teniendo en cuenta el escenario histórico social en que se desarrollará.” (Programa CEIP, 2008, p. 34)

Al plantearse la educación como hecho político se la considera, en su ideal, una praxis liberadora en contraposición a una reproducción de un modelo dominante. En el centro de esta praxis, se coloca al docente. Se lo considera a este como una “autoridad emancipatoria” y una fuerza intelectual transformadora que adopta el rol de portador del conocimiento crítico y que no implementa la práctica pedagógica sino que la conceptualiza. Esta visión dignifica al quehacer docente según los autores en tanto lo posiciona en un lugar de productor intelectual.

Se plantean en el documento también, los fines de de Educación Inicial y Primaria:

- Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.
- Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.
- Desarrollar la crítica en relación al conocimiento y la información.
- Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones.
- (Programa CEIP, 2008, p. 37)

Luego de una exposición sobre los enfoques pedagógicos y didácticos se hace un recorrido por las distintas Áreas de Conocimiento nombradas con apuntes particulares y específicos a cada una. Es destacable que dentro del Área de Conocimiento Artístico se dedica un apartado a “Artes Visuales”. Se habla de la cultura de la imagen como propia de este siglo y como una cultura democrática necesita conocer estos lenguajes para poder realizar una mirada crítica ante la “invasión constante de los medios audiovisuales” (Programa CEIP, 2008, p. 72). Sin embargo, este enfoque está realizado desde un punto de vista artístico y no de comunicación visual.

Contenidos por Área de Conocimiento

Para continuar con el conocimiento profundo de los usuarios, es necesario conocer a qué tipo de información estarán expuestos. Siendo la incorporación de estos conocimientos y habilidades el objetivo de salida de los años de Educación Inicial, debemos conocer cuáles serán y qué se espera de los alumnos. Al momento de seleccionar las áreas que podrían mantener una relación con la comunicación visual de la información se decidió no excluir ninguna (excepto el área deportiva que no tiene lugar en el aula). Esta decisión se toma para no excluir ningún posible enfoque visual que se pueda dar en el aula bajo cualquier temática de conocimiento. Sin embargo, existen dos áreas que suponen un especial interés al estar ligadas con la decodificación de los signos visuales: lectura y escritura. A continuación, se exponen de forma esquemática realizando una tabla comparativa de los niveles 4 y 5 años.⁶

Escritura	
Nivel 4	Nivel 5
La descripción de personajes.	La escritura de sucesos y/o descripción de escenarios.
El nombre propio.	La concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos.
La secuencia nominal. - Lista de palabras.	El código escrito.
Los sustantivos como clase de palabras.	La descripción de seres vivos, objetos, obras de arte.
	- Los organizadores gráficos (el mapa semántico).
	Las cadenas léxicas.
	La escritura de tarjetas de invitación.
Area del conocimiento de Lenguas	

Figura 1- Tabla de elaboración propia en referencia a documento Programa de Educación Inicial y Primaria, CEIP, 2008, p.144.

6- Ver Apéndice número 4 para demás tablas de Áreas de conocimiento.

Lectura	
Nivel 4	Nivel 5
<p>Las inferencias textuales. - En el tema global del cuento.</p> <p>La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de rimas.</p> <p>La reiteración de palabras como ruta cohesiva.</p> <p>Las inferencias a partir de elementos paratextuales: tapa, contratapa y lomo del libro; títulos e imágenes.</p> <p>Las inferencias a través de las palabras clave en textos de información.</p>	<p>Las inferencias organizacionales.</p> <p>La predicción a partir de elementos paratextuales. - En historietas. (las onomatopeyas).</p> <p>Las inferencias organizacionales en textos instructivos.</p> <p>Las inferencias organizacionales en folletos.</p>
Area del conocimiento de Lenguas	

Figura 2- Tabla de elaboración propia en referencia a documento Programa de Educación Inicial y Primaria, CEIP, 2008, p.143.

Es importante destacar algunos puntos en donde queda explícita la utilización de la comunicación visual como vehículo de los contenidos explicados. En el cuadro 1, referido al área de lectura se localizan puntos clave. Por un lado, “Las inferencias a partir de elementos paratextuales” da la pauta del uso de elementos visuales que no corresponden al texto, componentes volumétricas y físicas del libro además de elementos gráficos pregnantes como título e imágenes forman parte de uno de los objetivos de aprendizaje de ambos grados. En particular en nivel 4, hay dos elementos de contenido que, si bien refieren al texto, su manera de utilizarlo revela un uso de las palabras como elemento global gráfico y no como una suma de grafemas a decodificar: “La reiteración de palabras como ruta cohesiva” y “Las inferencias a través de palabras clave en textos de información” implican por parte del estudiante una discriminación gráfica más allá del contenido.

Por otra parte, en el área de escritura se observa en nivel 5 años el uso de la organización gráfica en mapas semánticos como un objetivo de aprendizaje.

Fuera de las temáticas que se plantearon de mayor interés se observan puntos de interés en otras áreas. En el Área de Conocimiento Social específicamente Geografía de nivel 4 se expresa dentro de la noción de “espacio cercano” un elemento a tener en cuenta: “La representación gráfica de recorridos y mojones.”. Por otro lado, y dentro de la misma materia, en el programa de nivel 5 al listar uno de los elementos de aprendizaje “La comunidad local y su relación con otros espacios”, se destaca: “La representación gráfica e interpretación de diferentes itinerarios en dos y tres dimensiones.”

Esta recopilación de pautas gráficas nos generan insumos de análisis para los estudios de caso. Entendiendo que para que estos elementos visuales puedan ser reconocibles y reconocidos deberán existir ejemplos de materiales didácticos, podremos observar con otra mirada más específica la presencia de materiales gráficos en las aulas con respecto a los contenidos y los objetivos programáticos.

El Diseño de Comunicación visual educativo y el aula como dispositivo educativo

En el cruce entre pedagogía y comunicación visual que pretendemos problematizar en esta tesis ha llamado la atención la poca cantidad de estudios donde se genere este encuentro. En uno de los trabajos encontrados, Clark y Lyons se preguntan de la misma manera:

Why is the potential of visuals to improve learning so under-realized? We believe that a root cause is our educational emphasis on words. We have all spent years learning verbal language skills. From the early grades through graduate school, we spend much of our instructional time learning the production and analysis of language. [¿Por qué está el potencial de lo visual para mejorar el aprendizaje subentendido? Creemos que la causa raíz es el enfoque educacional en las palabras. Hemos pasado años aprendiendo habilidades del lenguaje verbal. Desde la educación inicial hasta la universidad, pasamos mucho de nuestro tiempo de instrucción concentrados en la producción y el análisis del lenguaje. (Clark & Lyons, 2011, p.xiii)

Sin embargo, resulta paradójico que bajo este mismo enfoque del lenguaje verbal que prima en la educación, los salones de clase se encuentren poblados de Comunicación Visual.

Es necesario recordar que en nuestro estudio nos concentramos en Educación Inicial. Como observamos en los contenidos programáticos educativos, el desarrollo de habilidades de alfabetización verbal es uno de los objetivos pero no así la alfabetización visual. Nos preguntamos entonces por la presencia permanente de elementos visuales y su función con respecto al aprendizaje.

Como hemos nombrado en previos capítulos, la comunicación visual tiene una participación histórica en la educación, con una presencia permanente que no distingue entre corrientes pedagógicas. Gabriela Augustowsky realiza un estudio empírico titulado “Las Paredes del aula” en donde pone sobre el tapete la naturalización de este tipo de imágenes y comunicación visual presente en las aulas. De hecho, plantea que resulta tan habitual que se encuentren allí, que se ha reflexionado o problematizado escasamente sobre el tema. “Al rastrear los orígenes de la presencia de imágenes en las aulas encontramos que, esta práctica cuenta con una larga tradición pedagógica. Ya en el año 1630 Joannes Amós Comenius planteaba en su obra «Escuela de la infancia» que los niños debían aprender por la experiencia y a partir de imágenes.” (Augustowsky, 2003, p.40)

En Diseño y Comunicación (2000) Jorge Frascara toma dos ejes fundamentales en los cuales se enmarca la Comunicación Visual: información y persuasión. Sin embargo, distingue que existe un universo particular que corresponde a la Comunicación Visual Educativa, que, si bien tiene rasgos de ambos ejes, merece un análisis particular. “Educar no es reducible a informar y, si bien incluye elementos persuasivos, no es tampoco reducible a ellos. En educación, la participación activa del usuario de diseño es indispensable. No así en información” (Frascara, 2000, p. 109).

Sostiene que el mensaje educativo busca el desarrollo, aunque distingue que existen materiales educativos que son principalmente informativos o persuasivos. En este sentido los materiales informativos pueden ser mapas, dibujos, diagramas etc. y los persuasivos incluyen escenas patrióticas, láminas de higiene, modelos de conducta social, etc. Sin embargo, “Además de este material también existe material educativo, es decir, material que ofrece posibilidades de interpretación, que requiere el desarrollo de juicios de valor y que requiere participación activa de maestros y estudiantes para su uso” (Frascara, 2000, p. 110).

Al concebir los materiales educativos Frascara sostiene que es fundamental considerar que el aprendizaje es “mejor y más duradero” cuando se adquiere de una manera activa y participativa. Para ello el diseñador debe diseñar, más que un material didáctico, una situación didáctica en que docentes y alumnos completan el material que se propone. Finaliza la idea afirmando que es indispensable, en el diseño para la educación, la participación de especialidades como Psicología Educacional y Psicología de Crecimiento.

Al respecto comentamos que en la situación que propone Frascara se da por entendido que existe un diseñador dedicado a la planificación de esas situaciones didácticas que luego recibirán docentes y niños. Sin embargo, es inevitable preguntarse si, en nuestro caso, no es el docente quien cumple el rol de diseñador. En este sentido, a la situación comunicativa, se le agrega un grado de complejidad ya que las consideraciones que se adquieren en una formación en diseño de Comunicación Visual, no estarán presentes en la formación docente.

Del mismo modo, en su investigación Augustowsky nos provee con un insumo de alto valor para el análisis de nuestros casos en cuanto al modelo de investigación. En su estudio empírico Augustowsky realiza un registro gráfico y fotográfico junto con entrevistas a docentes de las aulas. Estudia casos en tres escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Para el análisis del grupo de imágenes dispuestas en las aulas se realiza las siguientes preguntas: “¿Qué elementos se observan en las paredes del aula de la escuela primaria?; ¿quién y de qué manera los introduce?; ¿qué sentido poseen y qué función cumplen?; ¿cuáles son sus cualidades estilísticas?; ¿cómo se vinculan con la enseñanza?” (Augustowsky, 2003, p. 39) Este estudio se asimila al presente con la diferencia que está realizado para la escuela primaria. Sin embargo, estas preguntas resultan de gran utilidad para asentar una mirada sobre los materiales que se observarán.

A partir del relevo de las aulas, la autora distingue 5 categorías en donde agrupa los datos empíricos. Señala como un hecho de importancia que las categorías no fueron elaboradas a priori sino que surgen de la recolección de datos. Estas categorías diferencian modos de representación así como los procesos de conformación y función:

1. Formas de representación: características materiales y sintaxis.
2. Modos de tratamiento de las formas de representación: expresivo, mimético, convencional.
3. Tipos de discurso de las formas de representación.
4. Proceso de conformación de las paredes del aula.
5. Significado y función de las formas de representación para docentes y alumnos. (Augustowsky, 2003, p.43).

Luego del planteo de estas categorías procede a listar 3 tipologías descubiertas dentro del estudio de casos: La Pared Construída, La Pared Activa y La Pared Alegórica.

En el primer caso La Pared Construída funciona como un “testigo-memoria” de los procesos de trabajo, como una síntesis del aprendizaje de cada alumno, permitiendo a cada uno abordar y reconocer errores así también como un elemento de pertenencia al grupo (Augustowsky realiza entrevistas tanto a docentes como alumnos). Este tipo de pared implica una colaboración por parte de los alumnos para su conformación además de algunos elementos caligráficos elaborados por la docente.

El segundo caso, La Pared Activa, presenta una tipología de actividad que parte de los materiales dispuestos en las paredes. Estos “centros de aprendizaje” proveen a los alumnos de propuestas que pueden desarrollar de manera independiente en pequeños grupos. “Su objetivo fundamental consiste en ampliar y diversificar el uso del espacio y generar una mayor autonomía en el trabajo y desplazamiento de los alumnos/as por la escuela.” (Augustowsky, 2003, p.48). Este tipo de pared implica una interacción constante con los alumnos quienes dialogan con los materiales expuestos como parte de su quehacer estudiantil. A la vez, genera dinámicas que modifican la utilización del espacio-tiempo escolar.

Finalmente, analiza un tercer caso, La Pared Alegórica, en donde la pared presenta una serie de representaciones alegóricas referidas a fechas patrias y donde se plantea el espacio escolar como un “espacio público” directamente ligado con la laicidad de la institución y la historia del país. Remarca en este caso que la mayoría de las imágenes provienen de revistas escolares con un diseño ya finalizado.

Este tipo de pared no implica una interacción importante con los alumnos y presenta un tipo de discurso informativo. Si bien estas categorías no se aplican linealmente a nuestro caso de estudio, significan un insumo de referencia para generar herramientas propias de análisis.

Luego de presentar los casos, Augustowsky realiza una reflexión sobre el significado de este tipo de presencia en las aulas y se detiene a observar el fenómeno como una “elección estilística/didáctica” ya que está directamente ligado a una toma de decisión por parte del docente. Se plantea como interrogante en qué medida los docentes conocen sus propios criterios de elección en cuanto este tipo de material dispuesto no solo puede generar un discurso sino que puede modificar profundamente los modos de trabajo. “De ahí que sea posible afirmar que las paredes del aula son dispositivos didácticos, constituyen un espacio de intervención que podría ponerse al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la escuela primaria.” (Augustowsky, 2003, p. 54)

Tanto Augustowsky como Clark y Meyer destacan y sostienen que una Comunicación Visual puesta al servicio de la educación y, particularmente en el ambiente de enseñanza no solo propician una experiencia educativa valiosa sino que refuerzan las habilidades cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, en ambos casos se toma la precaución de señalar que así como este medio puede profundizar el aprendizaje, un uso “incorrecto” del mismo puede obturar la comprensión de conceptos así como generar estereotipos visuales.

When it comes to learning, not all visuals are equally effective. Graphics that illustrate an instructional text can improve learning. However, different graphics used to illustrate that same text can depress learning.

[Cuando se trata de aprendizaje, no todos los elementos visuales son igualmente efectivos. Gráficos que ilustran un texto informativo pueden mejorar el aprendizaje. Sin embargo, diferentes gráficos usados para ilustrar el mismo texto pueden desalentar el aprendizaje.] (Clark & Mayer, 2011, p.49)

Clark y Mayer recurren a la psicología del aprendizaje para entender cómo sucede el proceso. Basándose en la memoria a largo y corto plazo y la información que se activa cuando se presentan nuevos elementos visuales, sostienen que éstos deben trabajar en una estructura de “esqueleto”. Si se presenta infor-

mación visual relevante que sienta las bases para un aprendizaje nuevo activando aprendizaje previo pertinente, ese material está trabajando de forma correcta. Sin embargo, “...*a graphic that activates inappropriate prior knowledge will depress learning.*” [un gráfico que activa conocimiento previo inapropiado, desalentará el aprendizaje] (Clark & Mayer, 2011, p.57)

Augustowsky presenta un ejemplo de gran pertinencia a la cuestión de la Comunicación Visual utilizada en detrimento del aprendizaje. En un seminario titulado “Las imágenes en la enseñanza” trae a colación a la bióloga Alicia Massarini quien realiza un estudio empírico sobre la imagen utilizada ampliamente en varios contextos de la evolución humana.

Massarini llega a la conclusión de que los niños suponen que este proceso sucede en muy poco tiempo evolutivo por la forma en que la imagen es tratada. De esta manera, la Comunicación Visual termina obstaculizando la comprensión integral de un concepto. (Augustowsky, 2018, 21:30)

Por los elementos planteados, consideramos que la comunicación visual en el entorno escolar cumple un rol no solo de gran importancia, sino determinante en la definición de: alfabetización visual, decodificación crítica de imágenes, construcción de estereotipos e imaginarios colectivos.

El aula como Proyecto de Diseño

Planteamos como una de las hipótesis de trabajo de esta tesis que el aula y su comunicación visual es un Proyecto de Diseño en sí mismo. Para poder reflexionar sobre esta afirmación es necesario adentrarnos en lo que implica un proyecto de diseño, sus componentes y metodología para generar el paralelismo necesario.

Como hemos adelantado en capítulos anteriores, la literatura referida al cruce de las dos disciplinas trabajadas en esta tesis, no es abundante. Uno de los casos que encontramos, plantea una planificación del programa de diseño para un ambiente de enseñanza desde una perspectiva proyectual:

In Phase One, the training professional or design team defines the goals of the instructional materials. Is the instruction primarily to inform or motivate? Or is it to build skills and provide the associated knowledge needed in order to do so? In Phase Two, the team determines the context in which the instructional materials will be used, including any corporate, academic, or organizational requirements and expectations. In Phase Three, the team previews the graphic needs of the entire package to assess the specific space, color, and style requirements of the individual graphics. Phase Four concentrates on the individual content identifying the type of communication functionality that your content requires. Finally, Phase Five focuses on planning and laying out the graphics and graphical elements that are needed to support psychological events of learning.

[En la primera fase, el profesional o equipo de diseño define los objetivos de los materiales instruccionales. ¿Es el material para motivar o informar? ¿Es para construir habilidades y proveer conocimiento asociado para hacerlo? En la segunda fase, el equipo determina el contexto en que los materiales serán utilizados, incluyendo cualquier requerimiento institucional o académico. En la fase tres, el equipo previsualiza las necesidades gráficas del sistema para evaluar el espacio, color y estilo requerido de cada gráfico individual. La fase cuatro se concentra en el contenido individual identificando el tipo de función comunicativa que se necesita. Finalmente, la fase cinco se concentra en la planificación y la disposición de los elementos gráficos que se requieren para apoyar los eventos psicológicos del aprendizaje. (Clark & Mayer, 2011, p.32)

Esta metodología para generar un proyecto de comunicación está referida a la educación. Sin embargo, implica un diseñador o equipo de diseñadores como lo da por sentado Jorge Frascara (2000) al hablar de comunicación educativa. ¿Qué sucede cuando el proyecto es llevado adelante por participantes no ligados disciplinariamente al diseño? ¿Es posible considerarlo un proyecto de diseño? Al respecto, Seda Khadimally aporta:

From an instructional viewpoint, the relationship among the Deweyian artist, the work of art, and the audience (Dewey, 1980) is no different from that among the teacher that is to design and deliver the content, the instructional content created in a visually beautiful manner, and the learner(s) that are to elicit meaning out of that content or message.

[Desde un punto de vista instruccional, la relación entre el artista “Deweyliano”, la obra de arte, y la audiencia (Dewey, 1980) no es diferente de la relación entre el docente que tiene que transmitir el contenido, el contenido creado de una forma visualmente atractiva y el alumno que debe extraer significado de ese contenido o mensaje.] (Khadimally, 2016)

Si bien la aproximación comparativa es entre artista-docente la afirmación es fácilmente trasladable a diseñador-docente. Consideramos que la acción directa que realiza el docente en la construcción del universo visual de un entorno escolar, es una acción proyectual aunque su formación no esté vinculada con la disciplina de forma directa.

Enzo Mari (2001) expresa en Proyecto y Pasión que todas las personas tienen una habilidad nata de proyectar, incluso incluye referencias dentro de la naturaleza y las dinámicas de depredación para explicar la habilidad de proyectar como una capacidad innata. “Todo el mundo sabe proyectar, sea cual sea su grado de instrucción. La diferencia entre quien ha sido adiestrado y quien no, es mínima” (Mari, 2001, p.86).

Nos preguntamos cuáles son los elementos que constituyen un proyecto y qué características debe poseer un entorno, producto o evento para considerarlo un proyecto de diseño. ¿Es el resultado de la gestión lo que lo define? ¿O es necesario un binomio resultado-gestor? Mari se refiere a la “calidad cultural” de un proyecto en tanto a una coherencia con respecto a las

...razones ergonómicas, tipológicas, técnicas, y éticas; en pocas palabras, la coherencia con todo lo que contribuye a determinar una forma. A menudo da igual si quienes intervienen en un proyecto son conscientes de cualquier tipo de coherencia, y lo que importa es que estén presentes todas las razones, al menos de forma intuitiva⁷ (Mari, 2001, p.37)

Una vez más, Mari, concibe la capacidad de proyectar como una habilidad que no está limitada a quienes se instruyen para realizarlo de forma profesional. Mari distingue dos tipos de proyecto: el “propio” y el “impropio”. “È «improprio» se la soluzione è precedentemente conosciuta, quindi corrisponde a una ripetizione. È «proprio» se non esistono precedenti, quindi corrisponde a una invenzione tecnica o linguistica.” [Es “impropio” si la solución se conoce previamente, por lo que corresponde a una repetición. Es “propio” si no hay precedentes, por lo que corresponde a una invención técnica o lingüística.] (Mari, 2001, p.81)

7- Es necesario apuntar que Enzo Mari teoriza sobre la realización de proyectos de Diseño Industrial. De todas formas, extrapolamos conceptos que atañen a todo tipo de proyecto.

Se detiene a aclarar que el proyecto “impropio” aunque se podría interpretar que carece de calidad, no es así, ya que el tipo de procesos que se generan en los proyectos “impropios” construyen teoría y conocimiento ya que “Un momento de experiencia solo puede preceder al de su descripción.” (Mari, 2001, p.81)

Con respecto al salón de clase y su relación con los proyectos “propios” e “impropios” podríamos colocar a este, a nuestro entender, en un estado medio. El diseño de la Comunicación Visual del aula es un proyecto “propio” en tanto cada salón de clase contará con sus características propias tanto a nivel morfológico, número de usuarios, variables temporales, etc. Incluso si un salón de clase fuera utilizado en el mismo emplazamiento, dedicado a la misma edad o grado y con el mismo docente, este se transforma en algo vivo, que se modifica a partir de los diferentes usuarios (niños y niñas) y períodos de aprendizaje diferenciados.

Al dotar a las paredes de producciones de los niños también se crean elementos “propios” a cada ocasión, ya que los diseñadores serán los mismos usuarios. En este sentido, cada año, cada salón, será un proyecto “propio”. Sin embargo, los elementos que componen a este universo visual, pueden estar pre diseñados, ser una reproducción de piezas o incluso re utilizados de años anteriores. Por esta razón las intervenciones de los docentes se podrían considerar de tipo “técnicas o lingüísticas”.

De lo anterior se desprende otro indicio de la singularidad de este tipo de proyecto de Comunicación Visual, enmarcado dentro de la educación pero con notorios componentes de un proyecto de diseño.

Retomamos a Frascara, quien refiere al nacimiento de una pieza de Comunicación Visual como una necesidad comunicativa: “Toda pieza de comunicación visual nace de la necesidad de transmitir un mensaje específico; en otras palabras, se crea porque alguien quiere comunicar algo a alguien.” (Frascara, 2000, p.26) En este sentido, quienes participan de una comunicación visual no tienen una especificidad sino son dos entidades. Estén o no relacionadas con la comunicación visual, desde el campo disciplinar, no se descarta la posibilidad del encuentro comunicativo entre ambas partes.

Frascara mantiene que, al momento de crear una pieza de comunicación visual, el énfasis no debe ponerse en el diseño físico (ya que este es un medio) sino en la situación comunicacional. El objetivo del diseñador gráfico, en este caso sí nombrando a la profesión, es “el diseño de situaciones comunicacionales” (Frascara, 2000, p. 26). Visto desde la misma perspectiva y retornando al encuentro con la educación, volvemos a observar el rol de los docentes como generadores de situaciones comunicacionales en el ámbito del aula.

Al referirse al entorno de trabajo (aula) Loughlin y Suina sostienen que el docente “debe contar con un marco conceptual respecto a la naturaleza activa e influyente del ambiente y de su relación con el aprendizaje.” (Loughlin y Suina, 1997, p. 29).

Esta línea conceptual que sistematiza y agrupa bajo una misma premisa varios elementos que constituyen un todo, nos acerca a la definición de proyecto de Carlos Parodi: “Un proyecto es una empresa planificada que consiste en un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas para alcanzar objetivos específicos dentro de los límites de un presupuesto y un periodo dados.” (Parodi, 2001, p. 13)

Es posible asignar a cada componente de la “empresa” una correspondencia dentro del “proyecto aula” que contemplamos.

Por lo tanto, el conjunto de “actividades interrelacionadas y coordinadas” serán todas las tareas de organización, planificación y disposición ambiental a las cuales que Laughlin y Suina se refieren como “tareas docentes omnipresentes” (Laughlin y Suina, 1997, p. 30). Los “objetivos específicos” responden a las necesidades de aprendizaje y comunicación de contenidos que cada docente debe transmitir. Los “límites de un presupuesto” están directamente determinados por los recursos del centro educativo y el “período dado” con el año lectivo, su planificación y cronograma de curso ya que los objetivos de salida de cada grado se enmarcan en ese tiempo.

Asimismo, Loughlin y Suina (1997) proponen un “análisis ambiental para la resolución de problemas” sosteniendo que los mensajes ambientales van a generar estímulos, actitudes, velocidad de movimiento, independencia y orientación propia así como acortar o prolongar los períodos de atención por parte

de los estudiantes. La creación de este entorno de enseñanza genera conductas o las desalienta poniendo al docente en el lugar de diseñador de una experiencia comunicativa. Retomamos aquí a Frascara posicionando al diseñador como creador de situaciones de comunicación a la vez que es posible unir este concepto con la noción de docente que plantea el documento CEIP en que se coloca en el centro de la praxis al docente atribuyéndole el lugar de productor intelectual. (Programa CEIP, 2008)

¿No es entonces, este análisis ambiental para la resolución de problemas un paso inicial hacia una metodología de proyecto? Danielle Quarante (1992) nos enfrenta a una visión purista de la concepción de un proyecto: “Cualquier tentativa de concepción industrial y cualquier proceso de diseño sólo estarán justificados cuando exista una necesidad: es decir, un problema que debe ser resuelto.”

En torno a esta congruencia conceptual es posible entonces realizar un paralelismo entre los problemas a resolver en un proyecto de diseño desde la perspectiva educativa.

Sin embargo, una gran interrogante con respecto a las situaciones que generan los docentes es si están en conocimiento de lo que están creando y de los mensajes que transmiten. “Con o sin el conocimiento del profesor, el ambiente envía mensajes y los que aprenden responden.” (Loughlin y Suina, 1997, p. 36)

Al momento de reflexionar sobre las decisiones estilísticas y pedagógicas que toman los docentes Augustowsky presenta la misma duda: “Ahora bien, en qué medida los docentes conocen sus criterios de elección estilística-didáctica o la posibilidad de intervenir sobre estas elecciones se presentan como nuevos interrogantes en el marco de este trabajo.” (Augustowsky, 2003, p.54)

Diferentes perspectivas para abordar una problemática: pedagogía, proyecto y comunicación

En el capítulo anterior, exploramos distintos teóricos del desarrollo del niño y en sus explicaciones se hacía referencia a la significación, signos y símbolos; en tal sentido es oportuno explorar algunos conceptos desde el campo de la semiótica y comunicación.

Qué entendemos por Comunicación Visual en esta tesis.

Podríamos tomar esta definición que se basa en Frascara y Munari:

“La comunicación visual es todo aquello que transmitimos y percibimos a través de nuestros ojos, este medio de comunicación se vale de herramientas visuales para hacerse entender y comprender. Se entiende concretamente por comunicación visual es el «proceso de establecer un entendimiento a través de elementos que utilizan la percepción visual». Es un lenguaje directo y universal, que genera una reacción inmediata en el espectador.” (Tassino, 2020, p.6)

Sin embargo, esta definición nos resulta amplia para relacionarla con nuestros casos de estudio ya que “ todo aquello que transmitimos y percibimos a través de nuestros ojos” se podría relacionar también con gestualidad, lenguaje corporal, etc. que en un acto de enseñanza, también entran en juego. De esta

forma nos inclinamos más hacia la definición de diseño gráfico de Frascara: En función de proponer una definición inicial, se podría decir que el diseño gráfico, visto como actividad, es la acción de concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales producidas en general por medios industriales y destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos determinados.” (Frascara, 2000, p.19)

Acotando aún más el concepto para nuestro caso, aclaramos que consideramos comunicación visual, en el entorno de enseñanza aula, todo estímulo visual bidimensional que se encuentre emplazado en soportes visibles para quienes habitan en el espacio de forma deliberada. Como salvedad a la definición de Frascara, señalamos que aquellas piezas que no sean producidas por medios industriales se consideran también.

Signos y símbolos en Pierce y Zamora.

Recordamos la definición de Charles S. Pierce (1838-1914) sobre los distintos tipos de signo, que en una etapa posterior de análisis de casos será relevante. Consideramos necesaria esta aclaración terminológica en tanto existen una multiplicidad de acepciones y definiciones alrededor del concepto de signo. Por este motivo, explicamos cuáles utilizamos en este trabajo.

- **Ícono:** “Un ícono es un signo que entabla una relación de semejanza, de analogía, con su objeto, como una fotografía o un dibujo; se trata, en palabras de Peirce, de “un signo puramente por similitud con cualquier cosa a la cual sea parecido.” (Vitale, 2002, p. 33)
- **Índice:** «...un índice es un signo que entabla con el objeto una relación existencial, de modo que participan los dos de una misma experiencia, como es el caso, por ejemplo, de una nube negra como índice de que va a llover.» (Vitale, 2002, p. 36)
- **Símbolos:** “Un Símbolo es un signo que se refiere al Objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que opere de modo tal que son la causa de que el Símbolo se interprete como referido a dicho Objeto” (Pierce, 1986, p. 30)

A forma de comentario agregamos una nota de Fernando Zamora en Filosofía de la Imagen: “Todo signo tiene un potencial simbólico. Todo símbolo es un signo que desbordó sus sentidos establecidos, y se abre a todos los sentidos posibles. (Zamora, 2006)

Nos preguntamos a partir de estas definiciones la potencialidad de los distintos símbolos visuales que conviven en un aula y si en su conjunto, aunque no sean un sistema comunicativo planificado, generan una nueva simbología, producto de variadas situaciones comunicativas en una trama compleja: “Los elementos dispuestos en el aula constituyen una producción compleja donde no es posible reconocer a simple vista quién es el autor.” (Augustowsky, 2003, p.56)

No es menor el hecho de que gran proporción de los niños no puede decodificar aún el sistema alfabético. Recordamos que en la etapa de aprendizaje que se encuentran los niños de 4 y 5 años de edad, y como hemos confirmado en los programas escolares vigentes, se los expone a un aprestamiento previo a la lecto-escritura, que si bien implica una interacción con este sistema simbólico, no apunta a un dominio absoluto de su mecánica.

Podemos decir entonces que si hay presencia de texto en la comunicación visual del aula, los símbolos alfabéticos (símbolos solo para quienes han adquirido la lecto-escritura) tienen el potencial de ser signos visuales despojados de simbología convencional para el estudiante. Consideramos este margen de atribución simbólica (período previo a la adquisición de la lecto-escritura), tomando como ejemplo paradigmático a los caracteres alfabéticos, de la comunicación visual de sumo interés de estudio. Zamora se refiere a los niños diciendo que “no han aprendido a tomar como “signos” lo que son entes vivos. En su mundo, las formas son significados, no sólo vehículos o soportes del significado; y los significados son las formas y los materiales, no sólo contenidos inmateriales, que dependen de éstas para poder ser comunicados” (Zamora, 2006, p.106) Aquí vemos como para el autor, las formas comunican más allá de su simbolismo en su pura expresión de imagen visual.

Grados de iconicidad.

Luego de definir los signos se hace necesario, para nuestro análisis, recurrir a una herramienta para poder clasificar las imágenes que estudiaremos en cada caso en relación a su simbolismo o significado. Entra aquí Justo Villafañe (2006) y su libro *Introducción a la Teoría de la Imagen* donde expone que “La infinita variedad icónica hace imposible cualquier definición monosémica del concepto de imagen.” (Villafañe, 2006). Las imágenes, entonces, tendrán una polisemia en cada caso.

Al haber encontrado tan pocos estudios que se concentren en la percepción de las imágenes por parte de los niños, tomaremos ciertos parámetros para poder clasificar las imágenes que los rodean. Para eso utilizaremos la clasificación con respecto a los grados de iconicidad que mantiene una imagen con la realidad percibida por el ojo humano realizada por el mismo autor. (Figura 3)

Escala de iconicidad para la imagen fija-aislada. (Villafañe, 2006 ,p.41)

Grado	Nivel de realidad	Criterio	Ejemplo
11	La imagen natural.	Restablece todas las propiedades del objeto. Existe identidad.	Cualquier percepción de la realidad sin más mediación que las variables físicas del estímulo.
10	Modelo tridimensional a escala.	Restablece todas las propiedades del objeto. Existe identidad.	La Venus de Milo.
9	Imágenes de registro estereoscópico.	Restablece la forma y posición de los objetos emisores de radiación presentes en el espacio.	Un holograma.
8	Fotografía en color.	Cuando el grado de definición de la imagen esté equiparado al poder resolutivo del ojo medio.	Fotografía en la que un círculo de un metro de diámetro situado a mil metros sea visto como un punto.
7	Fotografía en blanco y negro.	Igual que el anterior.	Igual que el anterior.
6	Pintura realista.	Restablece razonablemente las relaciones espaciales en un plano bidimensional.	Las meninas de Velázquez.
5	Representación figurativa no realista.	Aún se produce la identificación, pero las relaciones espaciales están alteradas.	El Guernica de Picasso, una caricatura.
4	Pictograma.	Todas las características sensibles, excepto la forma, están abstraídas.	Siluetas.
3	Esquemas motivados.	Todas las características sensibles abstraídas. Tan sólo restablecen las relaciones orgánicas.	Organigramas. Planos.
2	Esquemas arbitrarios.	No representan características sensibles. Las relaciones de dependencia entre sus elementos no siguen ningún criterio lógico.	La señal de tráfico que indica "ceda el paso".
1	Representación no figurativa.	Tienen abstraídas todas las propiedades sensibles y de relación.	Una obra de Miró.

Figura 3 - Tabla de elaboración propia en referencia a «Introducción a la teoría de la imagen», J. Villafañe, 2008, pp.41-42.

Herramienta de análisis

A partir del estudio de variada bibliografía, puntos de vista y autores fuimos capaces de generar una grilla que permite el análisis de diferentes casos de estudio desde iguales perspectiva y criterio. Para elaborar este tipo de estudio sobre un material complejo en componentes, estilos y variables fue necesario generar criterios para aplicar una mirada uniforme y nodos de interés a identificar en cada caso. Nuestro marco teórico nos permite la elaboración de estos criterios que se explican más adelante.

Método Visual de Análisis.

El análisis de los casos de estudio se realiza a partir de la observación de fotografías tomadas en cada relevo. Nos detenemos aquí para retomar la noción del Método Visual de análisis y qué implicancias tiene. Recordamos que este método está anclado en la sociología visual siendo esta “una observación sociológica, pero consciente de la importancia de la imagen.” (Ortega, 2009, p.165).

A nivel conceptual nos preguntamos qué relación se puede establecer entre nuestro campo disciplinar y la sociología visual para poder obtener de la última un método aplicable a nuestro caso. La complejidad de los sistemas observados, su dinámica y quienes forman parte del mismo, nos posiciona frente a un fenómeno sociológico.

La escuela es una institución social, es decir, es una realidad que está más allá de los sujetos que le dan vida. Los hombres pasan, las instituciones quedan. Las instituciones tienen una consistencia propia. También tienen su propia dinámica y sus propios ritmos de cambio. El cambio de las instituciones muchas veces no está sincronizado con el cambio de los agentes. Las personas evolucionan en forma no coordinada con las instituciones y viceversa. Estos fenómenos no son propios de la institución escolar, sino que son un atributo de todas las instituciones sociales. Y “la institución” es uno de los objetos básicos de la sociología de todas las épocas. Además de institución, organización o “sistema” (para esta discusión estos términos pueden tomarse como sinónimos, pero no es el caso para otros fines) la educación es práctica, es un conjunto de agentes interrelacionados, que interactúan en forma sistemática, tanto en condiciones de co-presencia (es decir, en el mismo tiempo y en el mismo lugar, como en un aula, por ejemplo) como en términos estructurales (lo que hace el director, depende y se articula con lo que hacen los padres o los profesores). La relación profesor alumno es una práctica social y como tal, también tiene todas las cualidades de la interacción social en general, otro objeto predilecto de los sociólogos.

(Tenti, 2010, pp. 12 y 13)

Al encontrarnos en presencia de un hecho sociológico, tomamos uno de sus elementos, la comunicación visual, como parte del fenómeno social. En el artículo Metodología de la Sociología Visual y su correlato etnológico, Mario Ortega Olivares (2009) diferencia entre una mirada “inocente” y una mirada sociológica en donde al observar una fotografía con detenimiento se puede obtener una gran cantidad de información, una percepción visual que va más allá de un fenómeno particular para encontrar esencias. “El sentido común supone que ver es una práctica innata; pero ver bien con un ojo sociológico requiere un aprendizaje sistemático. Pues la mirada sociológica es la mirada cartesiana; la percepción visual que va más allá del fenómeno para encontrar la esencia de las relaciones sociales.” (Ortega, 2009, p.166).

La mirada sociológica que implica una sistematización es un enfoque al que nos volcamos deliberadamente al generar la grilla de análisis que permite una mirada uniforme.

Debido a la accesibilidad al material de estudio y los períodos de observación, debemos considerar el aspecto fenomenológico del hecho visual (social) que tenemos entre manos. De esta forma, podremos así enfrentarnos al alcance de nuestro estudio que, por una lado, apunta a una mirada profunda y deliberadamente analítica sobre una parte de un hecho social apoyándose en que “Cuando se dedica tiempo y paciencia al análisis de una fotografía, el significado de la misma cambia profundamente” (Ortega, 2009, p.166) y que por otro lado reconoce limitaciones. Estas tienen que ver con el hecho de que un aula, en la noción de proyecto de diseño que hemos enmarcado anteriormente, se desarrolla a lo largo de un período de tiempo (un año lectivo) por lo que puede ser que se modifique y mute en su evolución. Por este motivo, nuestro relevo es una mirada parcial sobre el hecho visual.

Por otro lado, nuestras observaciones se realizan en el marco del hecho social y no presenciando el hecho en sí mismo, es decir, cuando los niños y docente se encuentran en clase. Por esta razón, no se estará analizando desde una perspectiva sociológica visual, en el cual se estudian hechos sociales, sino desde una perspectiva que toma prestados elementos metodológicos para un fenómeno lateralmente social.

Criterios y categorías de análisis.

Se relevaron nueve aulas de Educación Inicial en cinco escuelas de distintas zonas y contextos en Montevideo⁸ y se estudiaron a partir de las fotografías tomadas. Se visitaron escuelas públicas y privadas de manera de obtener información sobre variados enfoques pedagógicos. Por otro lado, se buscaron centros donde se impartieran lecciones en un segundo idioma (en todos los casos inglés). Esta muestra no pretende ser representativa en cuanto a datos estadísticos y cuantitativos. Sin embargo, sí se busca en estos ejemplos un sondeo inicial que permita una visualización, aunque sea primaria, del manejo actual de la comunicación visual en estos entornos.

A continuación se expondrán los criterios de evaluación para luego aplicarlos a los casos de análisis. La herramienta está diseñada para aplicarse con una lógica de gradiente partiendo de lo general y formal hacia lo particular y

8- En ocasiones fue posible relevar aulas de cuatro y cinco años dentro de la misma institución educativa, en otros casos y debido a logísticas particulares de cada caso, fue posible visitar solo un grado.

conceptual. De este modo, se facilita y orienta la mirada hacia puntos de interés comunes en todos los casos, pero que pueden revelar variada información. Se elaboran ocho categorías de análisis que comprenden desde aspectos discursivos y simbólicos hasta utilitarios y formales.

Se elaboran las categorías según:

1. Características físicas y de emplazamiento de los materiales visuales.
2. Niveles de interactividad usuario-material visual.
3. Tipología de imágenes.
4. Productores del material visual.
5. Formas de representación (grados de iconicidad).
6. Relación entre imagen y texto de las piezas de comunicación visual.
7. Tipo de contenido que exponen las piezas.
8. Simbología colectiva y elementos socioculturales presentes en la comunicación visual.
9. Sistematización visual.

Al momento de realizar la grilla de análisis⁹ entran en juego varios grados de complejidad a tener en cuenta. Cada categoría abarca una arista del espectro que buscamos analizar. Considerando que cada nivel de análisis conlleva una profundidad diferente, se desarrollan subcategorías que detallaremos.

Por otro lado, se agrupan las categorías en las cuales es posible aplicar una mirada cuantitativa. Estos datos luego se grafican para poder visualizar y comparar información. No todos los datos serán cuantificables. Sin embargo, el orden de aplicación de la grilla priorizará la lógica de gradiente para aplicar en cada caso por encima de una agrupación por naturaleza de datos. Se explicará cuáles datos podrán ser graficables en el desglose de cada categoría.

Cabe destacar que la interpretación de datos sea cual sea la categoría, finalizará en un análisis cualitativo, dada la naturaleza de esta tesis y el campo disciplinar.

9- Ver Apéndice 3.

Categorías cuantitativas

Explicamos a continuación de qué manera se cuantifican los datos obtenidos a partir de las fotografías. Dentro de cada subcategoría se aplica la valoración de esta manera: 0 elementos visuales, de 1 a 3 elementos visuales, 4 a 6 elementos visuales, 7 a 9 elementos visuales, 10 o más elementos visuales.

Es necesario aclarar cómo se cuantifican las piezas. En el caso en que se encuentren varias imágenes que responden a una misma lógica se identificará como 1 pieza de comunicación visual y no la suma de sus componentes. Por ejemplo: si se encuentran una serie de fotografías a color de cada integrante del grupo, se contabilizará como 1 pieza.

Procedemos entonces a desglosar las categorías cuantitativas explicitando criterios de análisis.

Características físicas y de emplazamiento del material visual.

Esta categoría toma en cuenta las características de emplazamiento del estímulo visual con respecto a quienes observan el material, es decir, los niños. Se busca estudiar la relación espacial y visual entre el material presente en el aula con respecto a observadores con características físicas particulares.

El entorno de los niños no incluye el espacio por encima de sus cabezas o cualquiera de las superficies u objetos que contiene. Para la mayor parte de los niños de las escuelas elementales, una librería de 1,20 metros funciona como una pared. De este modo el ambiente del niño no incluye una panorámica del entorno total con sus subdivisiones del espacio. Cuando exploran o se mueven a través del ambiente, los niños pueden advertir un gran volumen de material impreso sin percibirlo como información. ” (Loughlin y Suina, 1997, p.35)

Este fenómeno, que puede pasar desapercibido fácilmente por quienes proyectan el espacio, es de gran importancia a los efectos de lograr una comunicación orientada al usuario. Estudiamos si la altura de colocación se alinea con el horizonte de los niños en posición de pie. A la vez se estudia el porcentaje de ocupación de las paredes con material visual. Aclaramos que, además de las paredes, se incluirán en las otras categorías de análisis, demás soportes o lugares de exhibición en donde se disponen materiales deliberadamente como atriles o percheros.

Niveles de interactividad usuario-material visual.

Refiere a los niveles de interactividad que sugieren los materiales expuestos y quiénes llevan adelante la interacción. Se ubican dentro de esta categoría: el material de exclusiva observación, material que permite una interacción pero solo por parte de docente o solo por parte de estudiantes. Recordamos que para el relevo de los casos de estudio se toman fotografías de las aulas vacías y no se observan los materiales en interacción directa con los niños ni con docente in situ por lo que no se puede medir cómo se realiza la interacción ni qué reacciones genera en quienes la realizan. Sí podremos visualizar piezas de comunicación que por su composición, elementos y estado al momento de tomar la fotografía, sugieren una participación activa o no por parte de los usuarios.

Para Montessori el nivel de interactividad que proponen los elementos dispuestos en el ambiente¹⁰ es de vital importancia: “De este modo descubrimos que la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que desarrolla espontáneamente en el individuo humano; que la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente. La función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado.” (Montessori, 1986, p.19).

Esta noción del docente en el centro de la planificación y disposición de un ambiente preparado para estimular nos remite a la idea de un proyecto de diseño.

¹⁰- Recordamos que Montessori, en su bibliografía, al referirse a los elementos que forman parte de un aula, se refiere a elementos volumétricos y tridimensionales. Sin embargo, podemos extrapolar el concepto hacia un esquema bidimensional y de comunicación visual.

Productores del material.

El espectro de producción de material es amplio y conviven distintas procedencias. Por este motivo diferenciamos: material producido sólo por docentes, material producido en su mayoría por docente con alguna intervención de los niños como por ejemplo un dibujo, material producido en su mayoría por los niños con alguna intervención de docente como puede ser un título explicativo y finalmente imágenes pre producidas provenientes de revistas, descargadas de internet, etc. Al respecto de esta categoría, retomamos la salvedad de los niveles de interactividad. Si bien no podremos presenciar los momentos en que los materiales están siendo elaborados, hay elementos visuales que nos proporcionan pautas acerca de su autoría: trazos y caligrafía, ilustraciones y materiales impresos.

En esta categoría puede entrar en juego, y decimos “puede” ya que para confirmarlo deberíamos realizar entrevistas a los niños, lo que Augustowsky encontró en sus estudio particular: “Vale destacar que todos los alumnos/as entrevistados coinciden en afirmar que les gusta que sus trabajos sean expuestos, y esto se vincula con el reconocimiento a su producción y a su persona.” Las entrevistas que realiza, son a niños de educación primaria en Buenos Aires. Nos preguntamos aquí cómo puede influir en la percepción de los niños de educación inicial en Montevideo, el observar sus producciones expuestas en las paredes del aula, y consideramos la cuestión de interés para futuros estudios.

Formas de representación.

Nos referimos aquí al nivel de abstracción o figuración que poseen las imágenes expuestas. Se situará el foco en la convivencia de distintos grados de iconicidad dentro del mismo entorno comunicativo. Para sistematizar niveles recurrimos a la escala que plantea Villafañe (2006) expuesta previamente. En este caso las subcategorías corresponden a cada grado de iconicidad planteado en la escala desde el 1, “representación no figurativa” al 11, “imagen natural”.

Las formas de representación que se eligen exponer en la clase pueden generar distintos discursos. Augustowsky se pregunta al respecto: “...por qué se ha seleccionado en cada caso determinado tipo de representaciones en detrimento de otras, por qué se han organizado de un modo particular en el espacio, por qué participan más enfáticamente de un tipo de discurso. El análisis realizado permite suponer que en las aulas ha operado lo que Oscar Steimberg (1998) denomina «elecciones estilísticas». (Augustowsky, 2003, p.40)

Estas “elecciones” nos remiten, una vez más, a la toma de decisiones que se ponen en juego al momento de realizar un proyecto de diseño.

Relación entre imagen y texto de las piezas de comunicación visual.

Como hemos nombrado al comienzo de la tesis, uno de los focos se encuentra en la presencia de texto escrito en un ambiente preparado para un público que aún no es capaz de decodificar (o no completamente) el lenguaje escrito. Es por eso que distinguimos variadas combinaciones de la relación entre texto e imagen. Se discrimina entre: imagen sin texto, texto e imagen en relación de redundancia, texto e imagen en relación complementaria y texto sin imagen. En este punto, es necesario realizar una nota. La relación redundante y complementaria en el caso de un público que aún no posee la facultad de decodificar los símbolos alfabéticos en su total espectro, pueden tener límites borrosos. Una imagen que representa, por ejemplo, un animal acompañado de su nombre en texto escrito puede resultar para un adulto redundante. Sin embargo, puede representar para un niño, una herramienta de aprendizaje por asociación imagen-palabra. En este caso, el texto sería perfectamente complementario.

Al respecto de esta relación, Clark y Mayer (2008) aportan:

...providing relevant graphics with text is a proven method of fostering deeper cognitive processing in learners. In short, learning is facilitated when the graphics and text work together to communicate the instructional message. [Proveer gráficos junto con texto es un método comprobado de fomentar un proceso cognitivo profundo en los estudiantes. En suma, el aprendizaje es facilitado cuando los gráficos y el texto trabajan juntos para comunicar el mensaje instruccional.] (Clark & Mayer, 2008, p.74)

Por este motivo, el criterio para establecer si un texto es redundante o complementario tendrá un grado de complejidad mayor. Se aplicará un criterio de lector adulto, sin embargo, lo que representa a nivel conceptual para un niño tendrá otra arista involucrada.

Qué tipo de contenido exponen.

Esta categoría requiere una nota previa a su desglose. Es necesario recordar que las observaciones que se hacen en el relevamiento no implican un estudio de la dinámica de clase con los estudiantes presentes. La valoración de los materiales se realiza desde el punto de vista de la comunicación visual y no pedagógica. Es por este motivo que al adentrarnos en su contenido podremos estudiar aquellas funciones que sean comprobables a primera vista y no aquellas que impliquen un giro en el enfoque educativo. De esta manera divisamos: materiales relacionados con contenido programático, materiales utilizados como recordatorios, materiales que señalen colocación de objetos dentro del salón. Por otro lado, son parte de esta categoría elementos visuales que reafirmen hábitos que tengan que ver con el período de desarrollo en que se encuentran los estudiantes como puede ser remarcar la presencia de un espacio personal. Para la subcategoría “materiales relacionados con contenido programático” se utilizan de referencia los contenidos del programa oficial CEIP.

Con respecto al número de fuentes de información, Laughlin y Suina (1997) comentan que “El volumen de la información real en el entorno es más importante que el número de fuentes que la aportan, porque se requiere un número considerable de datos para lograr que los alumnos sigan interesados en el aprendizaje, y la información empleada en el aprendizaje abarca muchos asuntos.” (Laughlin y Suina, 1997, p. 107)

Este tipo de concepción volumétrica de las fuentes de información, nos acerca también a la cuantificación de esta categoría.

Categorías cualitativas.

Las categorías que se desglosan a continuación podrían enfocarse desde el lado cuantitativo también. Sin embargo, en estos casos no se prioriza la cantidad sino cuestiones como lo discursivo y simbólico. Por lo tanto, se explicará a modo de redacción qué se ha localizado.

Tipología de imagen.

Si bien las composiciones que se pueden encontrar en los salones pueden responder a una lógica propia en tanto tipología, busquemos en esta categoría piezas de comunicación visual que puedan clasificarse como mapas, infografías, esquemas, ilustraciones científicas u obras de arte.

La elección de estas categorías se realiza a partir de referencias encontradas en el estudio bibliográfico. Dentro de las elecciones, sobresale una en particular que se puede alejar de las otras categorías en su relación con lo escolar. Tal es el ejemplo de las obras de arte, categoría que incluimos a partir de una reflexión de Gabriela Augustowsky (2003)

No se han observado en estas aulas obras de arte y es sumamente escasa la presencia de representaciones no figurativas o composiciones espaciales asimétricas emparentadas con tendencias contemporáneas del diseño gráfico y otras expresiones plásticas. Por lo general la simetría, la «prolijidad», la alineación rectilínea, la figuración son los rasgos salientes. ¿Por qué es tan escasa la presencia de producciones plásticas que son consideradas valiosas en contextos extraescolares? (Augustowsky, 2003, p. 55)

Recordamos que el análisis que realiza la autora es a nivel de educación primaria. Nos resulta interesante observar qué sucede con este tipo de imágenes en los ejemplos estudiados a nivel local y de educación inicial.

Simbología colectiva y elementos socio culturales.

La última categoría se concentra menos en el formato y más en la polisemia y discursos de las imágenes presentes. Buscamos localizar los mensajes que emiten las imágenes que rodean a los niños de forma diaria y normalizada. Por un lado, se acerca a la localización de lo que Augustowsky (2003) denominó “Pared Alegórica”. Buscamos simbología colectiva nacional como efemérides, símbolos patrios, banderas, escudos y otro tipo de iconografía relacionada con la cultura e historia nacional. Por otro lado, la categoría analiza la presencia de símbolos y signos colectivos a nivel cívico-social como pueden ser señales de tránsito y otro tipo de indicadores presentes en una ciudad, contexto en el cual se encuentran estas escuelas. Recordamos la complejidad que la simbología colectiva puede implicar en esta etapa de desarrollo, según Piaget: “Los símbolos, como motivados, pueden ser contruidos por el individuo solo, y los primeros símbolos del juego del niño son buenos ejemplos de esas creaciones individuales, que no excluyen, naturalmente, los simbolismos colectivos ulteriores” (Piaget e Inhelder, 1969 p.64). Es por esta razón que nos es posible reconocer elementos de simbología colectiva, desde una perspectiva adulta, pero no lograremos conocer qué significado tienen (si es que lo tienen) para los niños en este período de construcción simbólica.

También se buscan imágenes que retratan elementos socioculturales y un posible estereotipo con respecto a las instituciones, la familia, el trabajo, el género, etc. Por último, se buscará si existen elementos que estén ligados de forma identitaria con quienes habitan el espacio y que ponga en evidencia su apropiación del mismo.

Nuevamente nos apoyamos en Gabriela Augustowsky y las valiosas reflexiones que genera a partir de la temática en común con nuestra tesis:

Enriquecer y extender el horizonte de los contenidos culturales que se introducen en el aula, utilizando sus paredes como portadoras, podría ser útil para generar un movimiento espiralado en el que al nutrir la cultura visual escolar los alumnos/as tendrían la posibilidad de contar con más herramientas a la hora de construir nuevos significados

por fuera de la escuela y a la vez, con esta mirada enriquecida del mundo volver a reinterpretar su espacio de trabajo cotidiano. (Augustowsky, 2003, p.57)

Notamos aquí, una vez más, la gran importancia que los estímulos visuales pueden tener en un entorno de enseñanza, no sólo generando insumos académicos, sino identitarios y culturales.

Sistematización visual.

Esta última categoría se aplica más que como un dato, como una observación final del aula. No profundizaremos en lo que implica a nivel de comunicación visual un “sistema gráfico”, ya que la complejidad que puede implicar una identidad visual no aplica a los casos de estudio. Sin embargo, sí buscaremos elementos visuales constantes dentro de un mismo espacio que puedan sugerir una temática particular.

Entrevistas como herramienta de análisis.

Además del relevo fotográfico y posterior aplicación de la grilla de análisis, se realizan entrevistas a las docentes¹¹ de grupo con el fin de conocer sobre el modelo pedagógico existente en la institución, de qué manera los materiales llegan a las paredes del aula y qué importancia se le da al material visual entre otras cuestiones específicas¹². Estas entrevistas son de utilidad al momento de comparar visiones teóricas y lo que se observa finalmente plasmado en las paredes y soportes de exposición. Por razones de disponibilidad y disposición, no todos los casos cuentan con el acompañamiento de la entrevista con la docente correspondiente. Sin embargo, los datos obtenidos son de relevancia y se toman en cuenta.

11- El total de los casos analizados cuenta con docente femenina.

12-Entrevistas completas en Apéndice número 2.

Aplicación de la herramienta.

Para aplicar la herramienta de análisis se evalúan las fotografías de cada relevo particular aplicando la grilla de categorías para luego generar comparaciones y correlaciones entre los diferentes casos. Nuestra herramienta oficia de directriz que guía el estudio y como “filtro” inicial. Luego de este primer estudio, se procede a evaluar cada caso con sus particularidades y en detalle pero siempre retornando a la herramienta para asegurar que se cubren todos los puntos de análisis y establece un mismo criterio en todos los casos.

Detallamos a continuación la metodología de análisis para las diferentes situaciones. Dentro de cada institución se dan condiciones diversas con respecto a la disponibilidad para visitar y relevar salones. En algunos casos, se logró la posibilidad de visitar aulas de ambos niveles de interés, mientras que en otros, es posible visitar solo un nivel. Luego del estudio de los casos de forma independiente, se entrecruzan los análisis de cada nivel por separado comparando instituciones. Es decir, todos los casos de nivel 4 por un lado y todos los casos de nivel 5 por el otro. Finalmente, y con notas sobre las observaciones más relevantes, se analizan comparativamente ambos niveles entre sí utilizando la información de todos los casos estudiados.

Al analizar los elementos existentes en las aulas, es importante también pensar en los elementos ausentes. Al respecto Loughlin y Suina aportan:

Tarea más compleja es la de identificar los problemas de omisión, las inadecuaciones en el ambiente de aprendizaje reveladas por el hecho que no se produzcan determinados acontecimientos. Cuando los niños no escriben porque los útiles de escritorio están almacenados fuera de su vista y de su alcance y cuando nadie formula preguntas acerca del ciclo del agua durante la estación lluviosa porque no existe estímulo visible para indagar en tal área, el entorno resulta inadecuado. (Loughlin y Suina, 1997, p.37)

De esta manera, podemos visualizarnos en un lugar de privilegio para la observación de lo presente y ausente al tener acceso a varios casos de estudio. Metodológicamente procederemos de esta manera: se destacan, en cada análisis particular, el estudio de los elementos existentes pero no así las omisiones. Luego, en el análisis comparativo se destacan omisiones.

El detalle de los elementos que se buscan en cada espacio se encuentra en la grilla de análisis adjunta en el Apéndice 3.

Al visitar las aulas cuando se encuentran vacías, no se observa al grupo en su dinámica de funcionamiento diario. Sin embargo, es posible discriminar entre caligrafías de niño y adulto a la hora de adjudicar un autor a la intervención escrita. En este sentido, nos permitimos metodológicamente realizar esa diferencia sin necesidad de observar in situ quién escribe. Por otro lado, al momento de adjudicar la autoría de una pieza a un autor u otro, aplicamos el mismo criterio con la excepción que existen casos con materiales prediseñados. En este sentido, si el material está realizado a mano y por un adulto, aunque no se compruebe en el momento de la realización, se adjudicará la autoría a un docente o auxiliar de clase. En todo caso, se está en presencia de una pieza diseñada por una figura docente de la institución y especialmente para ese espacio aunque se trate de un tercero.

Con respecto a la escala de valores que se maneja en la grilla, se decide que el último valor apreciable sea 10 ya que no se han registrado, en los casos analizados, una presencia mayor a ese número¹³. En los casos en que se encuentran 10 o más piezas, estaremos en presencia de un elemento predominante a nivel numérico (no necesariamente predominante a nivel cualitativo).

Como nota final señalamos que a los efectos de preservar la identidad de quienes intervienen en las entrevistas y de las instituciones no se utilizan nombres reales. Para esto, cada institución será denominada con un número.

13-La escala puede ser modificada en caso de aplicación futura de la herramienta a casos en donde sea necesario ampliarla.

Análisis de datos cuantitativos

A partir de los datos obtenidos del análisis de las fotografías de cada caso, se elaboraron gráficos que permiten visualizar y comparar la información. Estos gráficos agrupan categorías que permiten una cuantificación de elementos discriminando entre nivel 4 y nivel 5 con excepción de dos figuras que grafican la categoría 1 de análisis, la cual es más abarcativa que las otras categorías y de aspecto general, relacionada con el posicionamiento espacial del material visual y su cantidad en relación al emplazamiento.

Análisis de Categoría 1- Niveles 4 y 5.

Características físicas y de emplazamiento de los materiales visuales.

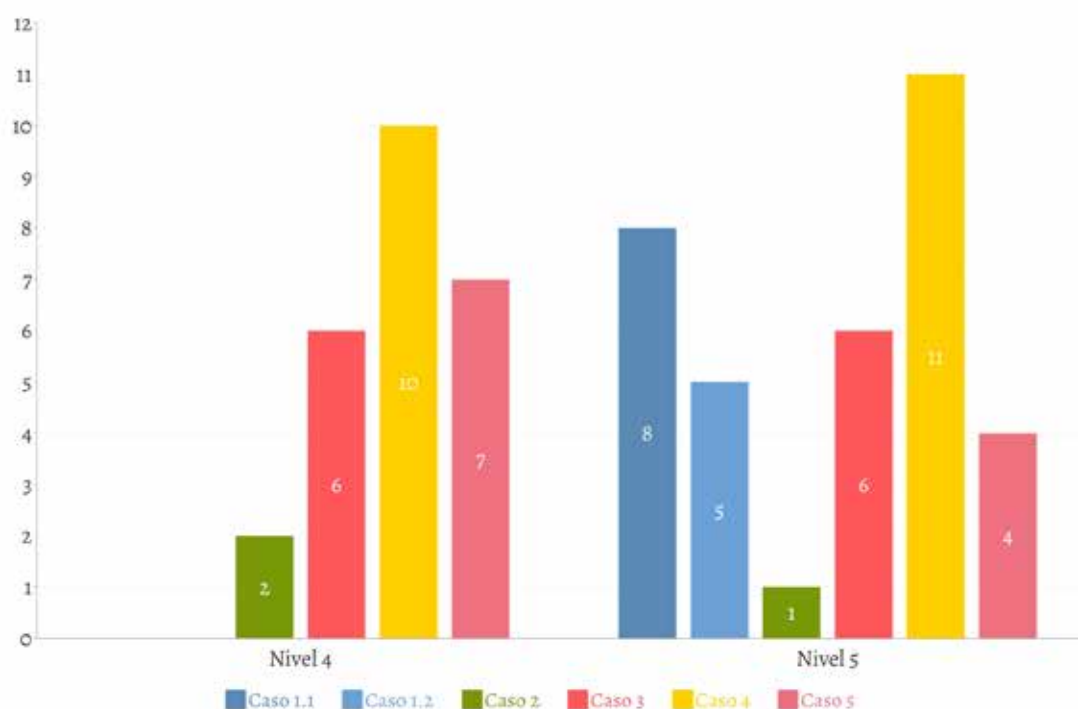


Gráfico 1- Cantidad de elementos visuales a ala altura del niño en función de los niveles.

Al generar un promedio de elementos a la altura de los niños llegamos a un resultado de 6.6 elementos. Con este promedio podemos afirmar que menos de la mitad que más de la mitad de los casos cuenta con 6 o menos elementos visuales a la altura de los niños. Por otro lado, no se encuentra una diferencia significativa entre los casos de nivel 4 y 5, por lo que aquí, el nivel no significa una condicionante para este atributo.

Es notorio que en el Caso 4, en el cual, se encuentran 10 o más elementos a la altura de los niños, tanto en nivel 4 como en 5, se trata de un Jardín de Infantes. Es decir que no asisten niños de Primaria, por lo que la institución está preparada para recibir niños de Educación Inicial, y se parece respetar su esquema corporal y así como su campo visual según nos muestra nuestro análisis.

No es menor el hecho de que este edificio fue proyectado para su fin actual, por lo que el espacio arquitectónico permite esta dinámica espacial por más que no podremos comprobar si en sus propósitos iniciales se contempla el empleo de paredes como soporte de material visual. En otros casos, el diseño arquitectónico no permite o prevee la utilización de una pared como soporte a la altura de los niños.

Por otro lado, la institución que toma de referencia la pedagogía Montessori (Caso 3) cuenta con 6 elementos a la vista de los niños. Aquí 6 corresponde a la totalidad de piezas que se registran en el espacio por lo que todas las piezas dispuestas toman como referencia a los niños. El niño como referencia central del diseño del espacio es uno de los pilares de esta pedagogía como hemos expuesto en nuestro marco teórico. “Las escuelas Montessori tienen un “ambiente preparado” donde todo está proporcionado a la talla del niño” (Heinstock, 1975, p.27)

En este caso comprobamos la coherencia del modelo teórico y la proyección del ambiente.

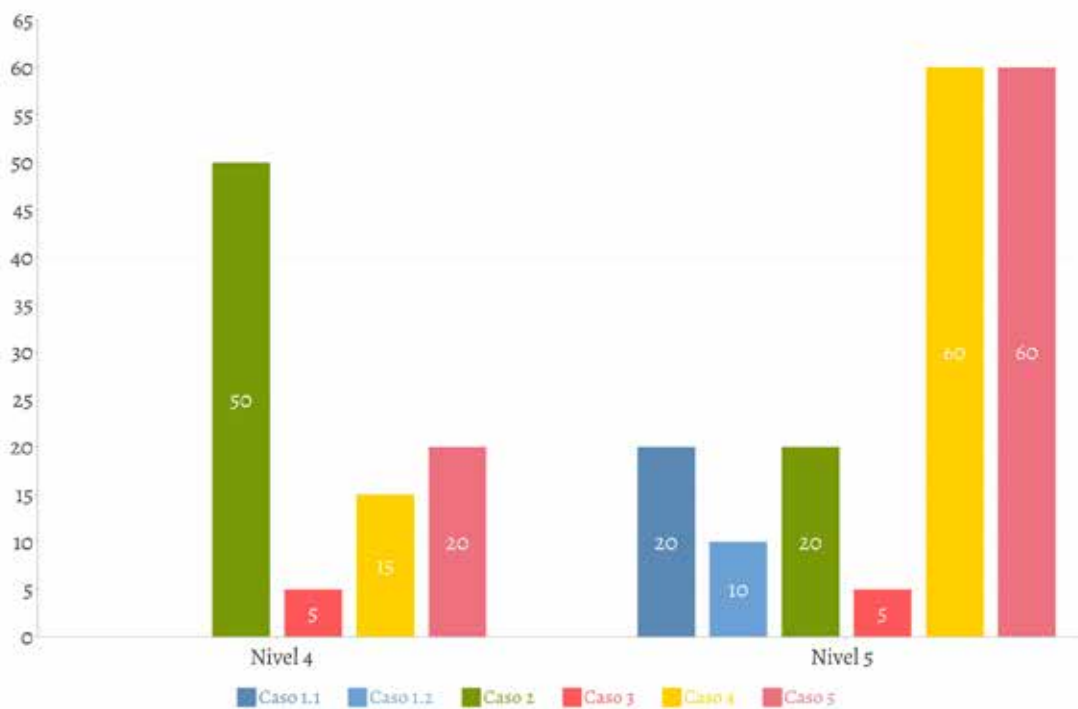


Gráfico 2- Porcentaje de ocupación de las paredes por elementos visuales en función del nivel

En esta categoría se realiza una aproximación de porcentaje tomando en cuenta el espacio disponible para utilizar como soporte de comunicación visual. Nos encontramos con que en más de la mitad de los casos de nivel 4, el porcentaje de ocupación de las paredes es menor al 20%. Es notoria la baja presencia de estímulos visuales con excepción de un caso. En nivel 5, notamos también que más de la mitad los casos tiene una baja presencia de elementos visuales siendo menor al 20% de ocupación. Tomamos como singular el hecho de que en dos casos, dentro de las mismas instituciones, existe una diferencia porcentual de 40 entre los niveles 4 y 5. Esta diferencia puede deberse a que es el docente quien toma las decisiones sobre el diseño visual del espacio, colocándolo en el centro del proyecto aula.

Por otro lado, es necesario apuntar que en las instituciones en donde se enseña una segunda lengua (inglés) se ha notado una fuerte presencia de materiales visuales en la segunda lengua en contraposición con el español como lengua materna.

Nivel 4: Análisis de categorías cuantitativas.

Niveles de interactividad usuario-material visual.

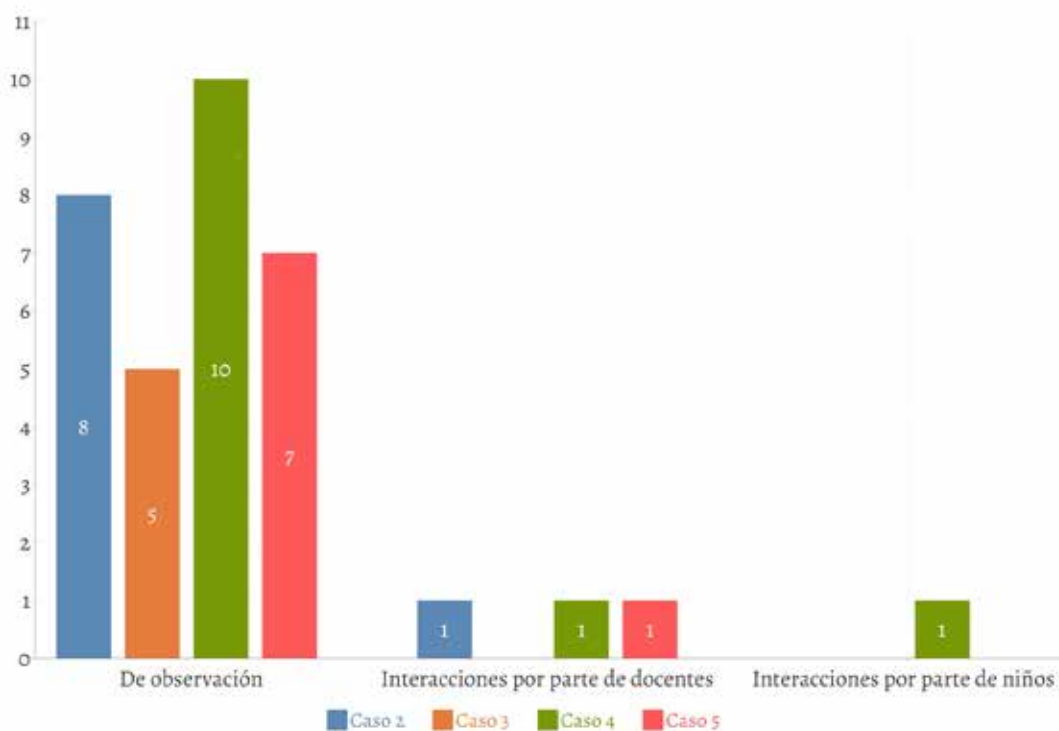


Gráfico 3- Nivel 4: cantidad de elementos visuales en función del tipo de interactividad.

Es posible observar a simple vista que los niveles de interacción son muy bajos en todos los casos y, cuando existe una, es en general por parte de los docentes. Solo en un caso se localiza una pieza que sugiere actividad por parte de los niños.

Incluso en el caso en donde existe una interacción por parte de niños, su posición en el aula, no parece considerar la altura de los niños al momento de realizarla. Se trata de un calendario en tamaño A4 en el cual se “tachan” los días del mes. Al observar con detenimiento sus intervenciones, se puede concluir que se trata de trazos infantiles.

En la Figura 4 se muestra la pieza en un plano cerrado para observar detalles y en la Figura 5 se la observa en un plano general en su contexto para poder observar la altura a la que se encuentra en relación al espacio.



Figura 4 - Caso 4



Figura 5 - Caso 4

En el caso de las interacciones por parte de docentes se ubica una pieza en tres de cuatro casos. Dos de esos casos responden a una misma lógica. Se trata de un afiche escrito por el docente (en base a la caligrafía) en donde predomina el texto. (Figura 6)



Figura 6 - Caso 4

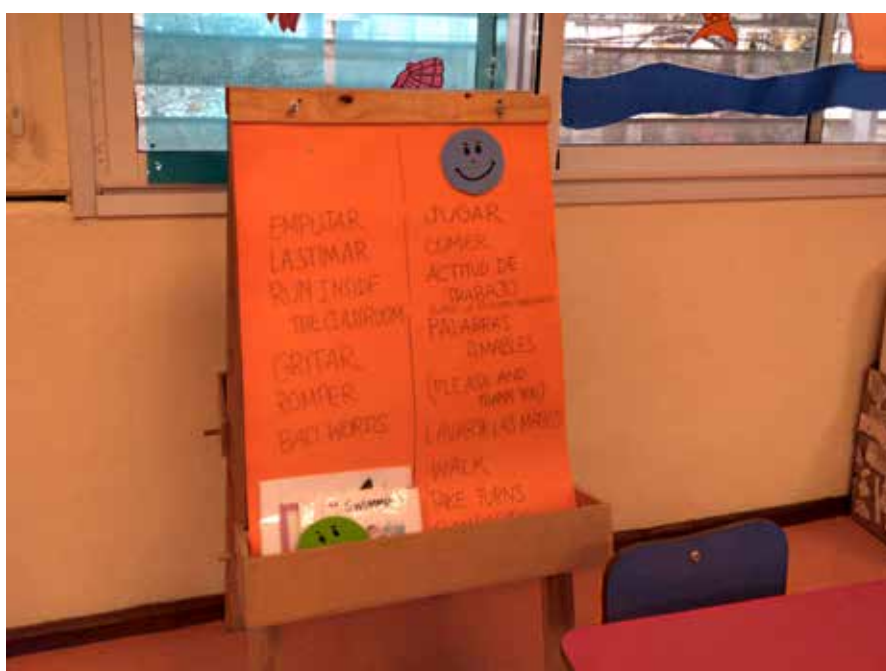


Figura 7 - Caso 5

En el tercer Caso, la pieza de interacción está relacionada a las tareas de clase y qué niño las realiza. Como se puede observar en la Figura 8, para identificar a los niños se utiliza su fotografía a color (grado 8 de iconicidad).

La periodicidad de interacción es una dimensión que no podremos analizar en este trabajo ya que las aulas se visitan por única vez. Sin embargo hay indicadores que pueden sugerir interacciones diarias o espaciadas en el tiempo. En los primeros dos casos, nos inclinamos por una interacción espaciada y en el último, diaria.



Figura 8 - Caso 2

Productores del material.

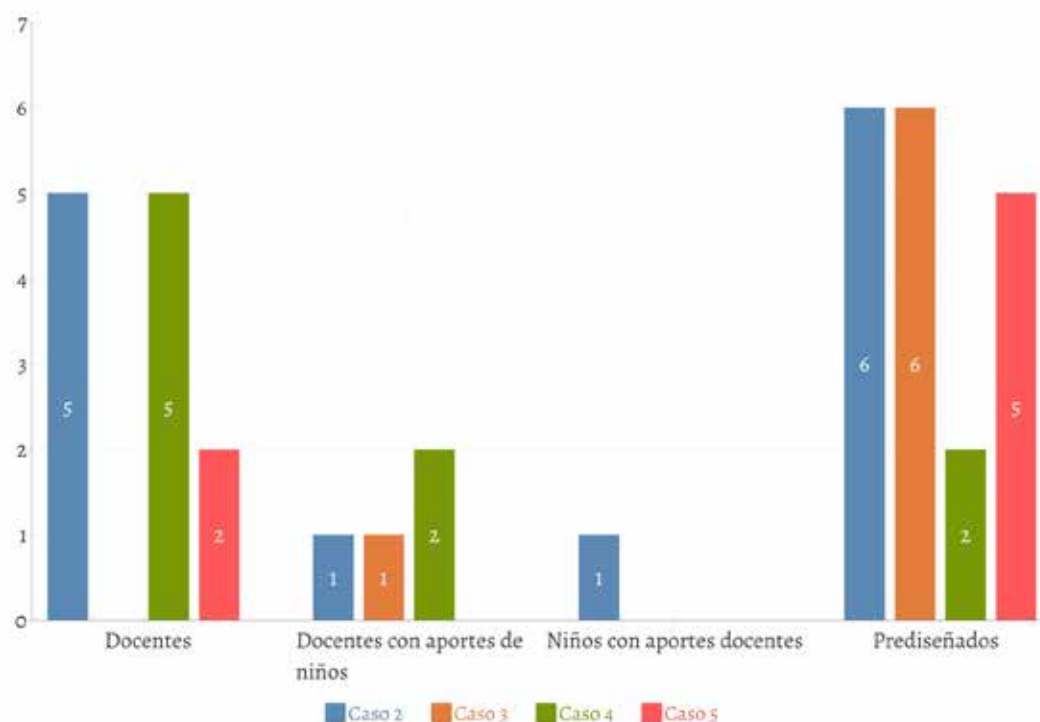


Gráfico 4- Nivel 4: cantidad de elementos visuales en función sus productores.

Es notorio al observar el gráfico, la reducida presencia de piezas realizadas por los niños del grupo. La presencia más fuerte que se observa es de elementos prediseñados o, en menor proporción, piezas realizadas por docentes. Por otro lado, llama la atención que en los casos en que se observan más elementos prediseñados, corresponden a la segunda lengua, inglés.



Figura 9 - Caso 2



Figura 10 - Caso 2



Figura 11 - Caso 5

Se localizan dos casos de producciones de niños expuestas en las paredes: por un lado, figuras humanas dibujadas por los niños que cuentan con una intervención docente en el fondo de la composición. El soporte en donde se encuentran dispuestas las composiciones, es un espacio en una de las paredes del aula en donde se observa el título, realizado por docente: *“Our work sparks”*.¹⁴

Las composiciones están acompañadas de un titular en caligrafía infantil: “El cuerpo por fuera”, lo que da la pauta que este espacio de exposición destinado a producciones de los niños se comparte entre las clases de inglés y español. El conjunto se encuentra por encima de la altura de los niños. (Figura 12).



Figura 12 - Caso 2

14- La traducción más cercana puede ser: nuestro trabajo tiene “chispa” o brilla.

En el otro caso, se observan dibujos de los niños que se soportan con palillos de madera y se disponen a lo largo de cuerdas o tanzas que corren muy cercanas a la pared. Por el aspecto del papel, se puede asumir que esas piezas no han sido renovadas por un tiempo. (Figura 13).



Figura 13 - Caso 2

Formas de representación (Grados de iconicidad)

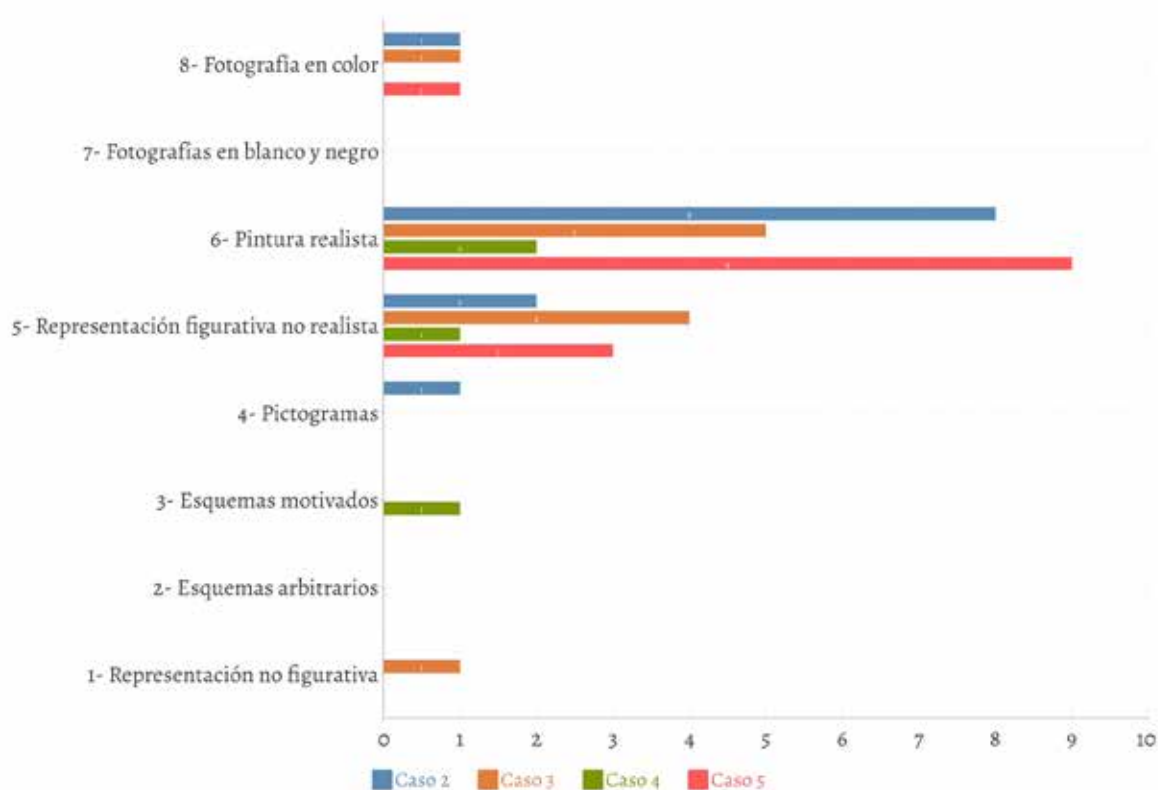


Gráfico 5- Nivel 4: Grados de iconicidad en función de cantidad de elementos visuales.

Resulta evidente al observar el gráfico, que se eligen formas de representación figurativas en la mayoría de los ejemplos estudiados. Las excepciones se refieren a casos puntuales que no superan 1 elemento único de comunicación visual.

La pieza con mayor grado de abstracción que se localiza, corresponde a una obra de arte: un cuadro de Joan Miró. Es destacable que esta pieza se localiza en un contexto en donde 8 de 10 piezas de comunicación visual corresponden a obras de arte. Este contexto es del Caso 3 de estudio, en donde se utilizan 4 grados distintos de iconicidad.

El Caso 5 de estudio, es el que nos muestra una mayor cantidad de piezas, pero en un espectro más reducido de los grados utilizando solo 3.

El Caso que muestra mayor variedad de piezas y grados corresponde al 2.
En ambos casos, donde se localizan mayor cantidad de piezas, se trata de aulas bilingües.



Figura 14 - Caso 3

Relación entre imagen y texto en las piezas de comunicación visual.

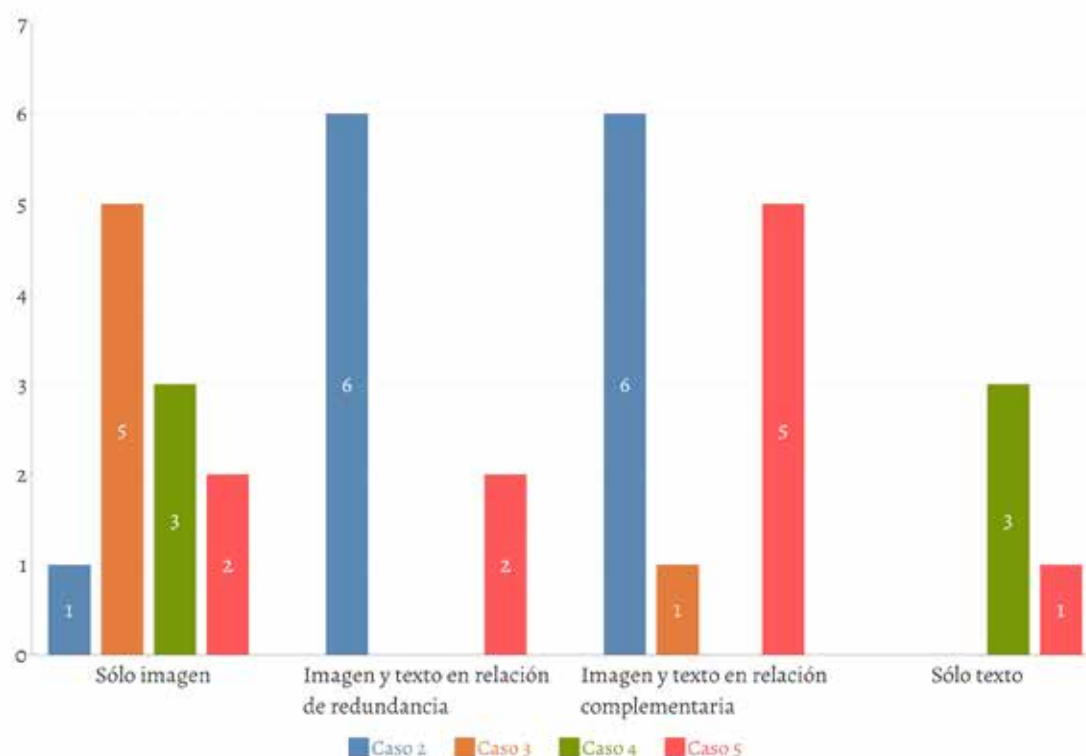


Gráfico 6- Nivel 4: Cantidad de elementos visuales en función de la relación imagen/texto

La observación de estos datos, nos permite concluir que no existe una tendencia marcada sobre el tratamiento de la relación entre imagen y texto, dado el hecho de que existen amplias diferencias entre instituciones.

En los casos en donde se localizan mayores piezas de imágenes sin texto (Caso 3 y Caso 4) constatamos que en ambos casos se trata de obras de arte. (Figuras 15 y 16).



Figura 15 - Caso 4



Figura 16 - Caso 3

El espacio que cuenta con un rango más amplio de piezas con respecto a esta relación es el Caso 5, en donde se observa fuerte presencia de imágenes y texto en relación complementaria.

En el Caso 2, el cual se trata de un ambiente bilingüe, notamos una presencia alta de piezas tanto en relación de redundancia como complementaria. Sin embargo, podemos afirmar que la gran mayoría de elementos textuales se encuentran en inglés.



Figura 17 - Caso 2

En el espacio del Caso 4 se contabilizan igual cantidad de elementos sin texto que sin imágenes, no conteniendo piezas que jueguen con la relación entre imagen y texto.

Tipo de contenido que exponen las piezas.

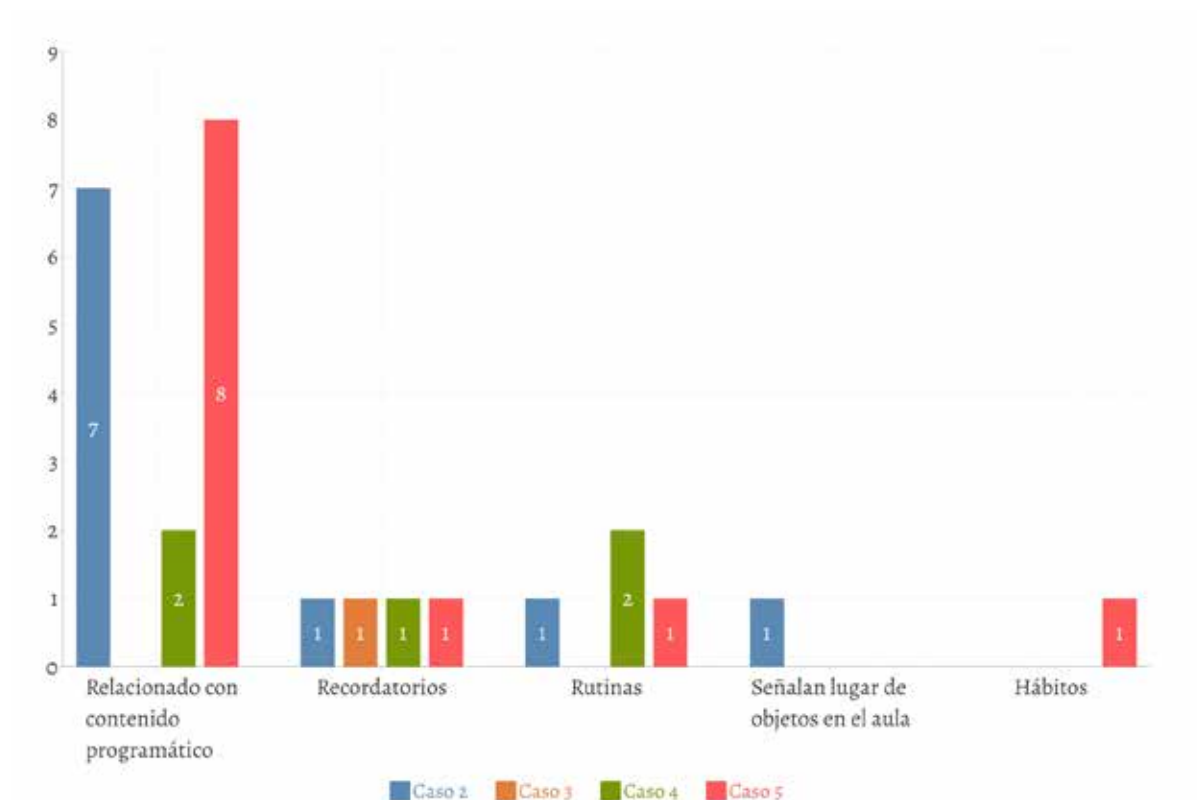


Gráfico 7- Nivel 4: Cantidad de elementos visuales en función del contenido que exponen.

En este caso notamos una fuerte presencia de piezas de comunicación visual que están relacionadas con el contenido de clase. En ambos casos se trata de instituciones bilingües y la mayor parte de las piezas de contenido se encuentran en inglés.

En el Caso 4, el Jardín de Infantes se observan 2 piezas, las cuales sólo contienen texto, que están ligadas a contenido programático. Una de ellas se trata de un poema, el cual está escrito en papel sulfite (grandes dimensiones) con caligrafía imprenta mayúscula y con trazos de adulto.

Es posible afirmar que esta pieza es visible desde varios puntos del espacio y está a la altura de los niños. Por otro lado, se observa un “Trabalenguas” escrito de la misma manera que el poema y, en este caso, sobre una hoja tamaño A4. Esta última no se encuentra a la altura de los niños. Ambas piezas están relacionadas con el contenido de lectura para el nivel 4 como se expresa en el programa CEIP: “La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de rimas.” (Programa CEIP, 2008, P.143). (Figuras 18 y 19).

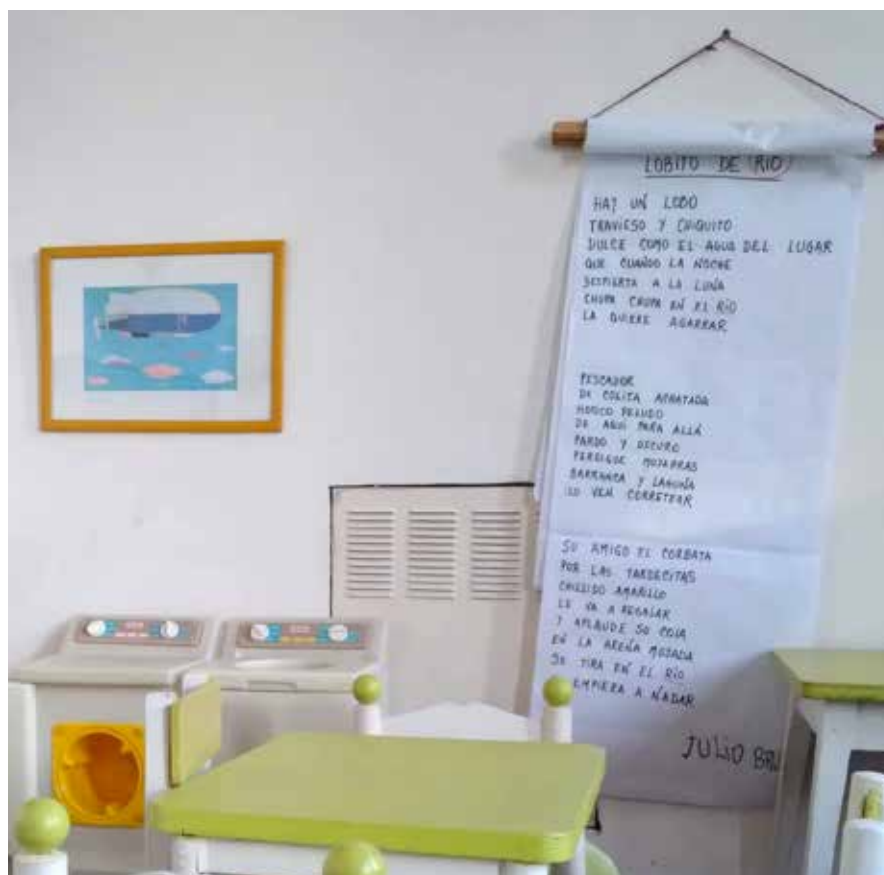


Figura 18 - Caso 2



Figura 19 - Caso 2

Por otro lado se observa una casi nula presencia de elementos que resalten hábitos de acuerdo a la edad. En un solo ambiente, Caso 5, se localiza una lista de “buenos y malos” hábitos de clase. Estos se encuentran escritos por docente en una dinámica bilingüe que llama la atención: conviven palabras en ambos idiomas en la misma composición.

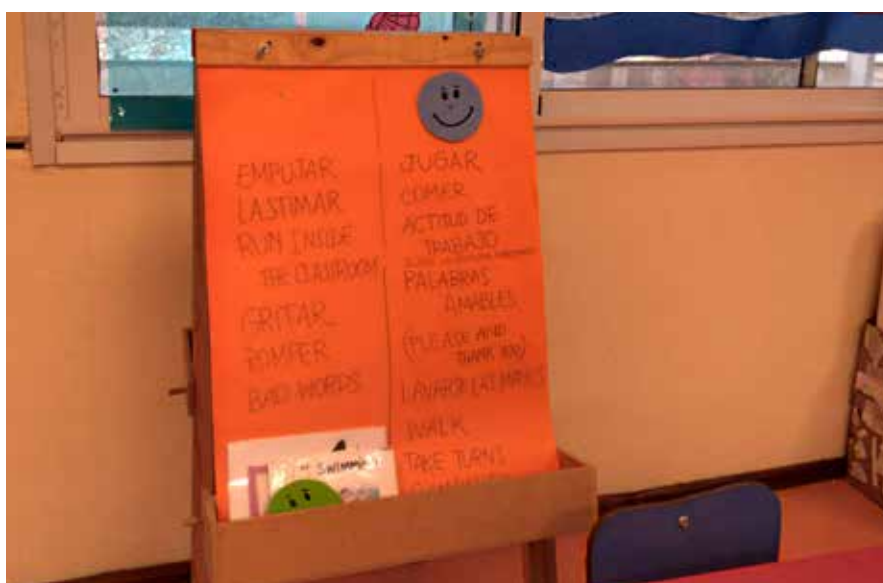


Figura 20 - Caso 5

Por último, es solo el Caso 4 que contiene 1 pieza en donde se señala lugares para los objetos en el aula y corresponde a pequeñas ilustraciones que acompañan los espacios de cada niño en un perchero para colgar sus mochilas.



Figura 21 - Caso 2

Nivel 5: Análisis de categorías cuantitativas.

Niveles de interactividad usuario-material visual.

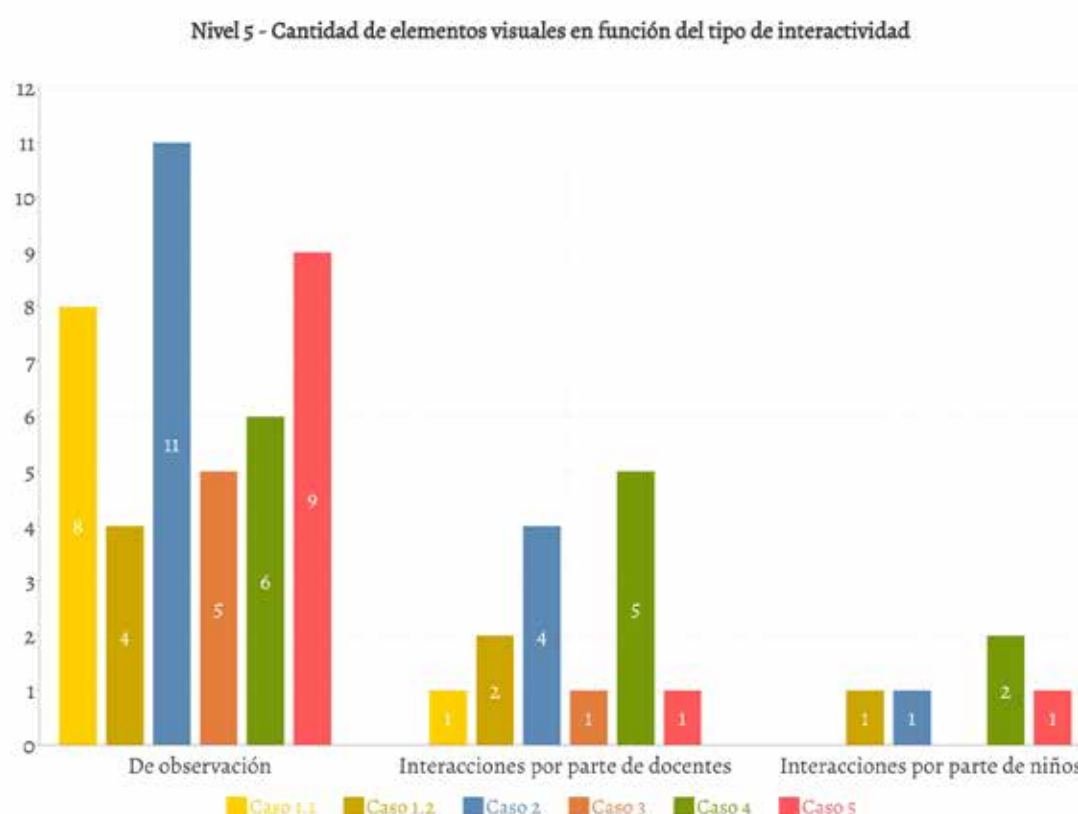


Gráfico 8- Nivel 5: Cantidad de elementos visuales en función del tipo de interactividad

Encontramos en estos espacios, en vista general, un mayor grado de interactividad tanto de parte de docentes como de niños así como mayor número de piezas en total. Sin embargo, la mayoría de los materiales, continúan siendo para observar sin que implique una acción de parte de los usuarios.

Notamos que en el Caso 4 existe una distribución más uniforme que en otros casos con respecto a la variedad de piezas en tanto interactividad. De forma distinta, el Caso 2 presenta una alta cantidad de materiales pero una diferencia significativa en el espectro. Se nota también que la mayor parte de las piezas corresponden al idioma inglés.

Resulta de gran interés que en el Caso 1, en el cual recordamos que se estudiaron dos aulas del mismo nivel, tratándose de una misma institución los valores sean tan divergentes. No sólo varían la cantidad de piezas, sino que en un aula, no se encuentran piezas interactivas por parte de niños y en otra sí.

Se muestran a continuación las piezas que sugieren interactividad por parte de los niños.



Figura 22 - Caso 4

Localizada en aula de Nivel 5 del Caso 4, este calendario de pequeñas dimensiones (A4) y por encima de la altura de los niños nos muestra una interacción por parte de niños al observar los trazos caligráficos. Por lo que se puede inferir, los niños escriben el nombre en el día de su cumpleaños, por lo que esta interactividad toma lugar una vez en el año para cada niño.

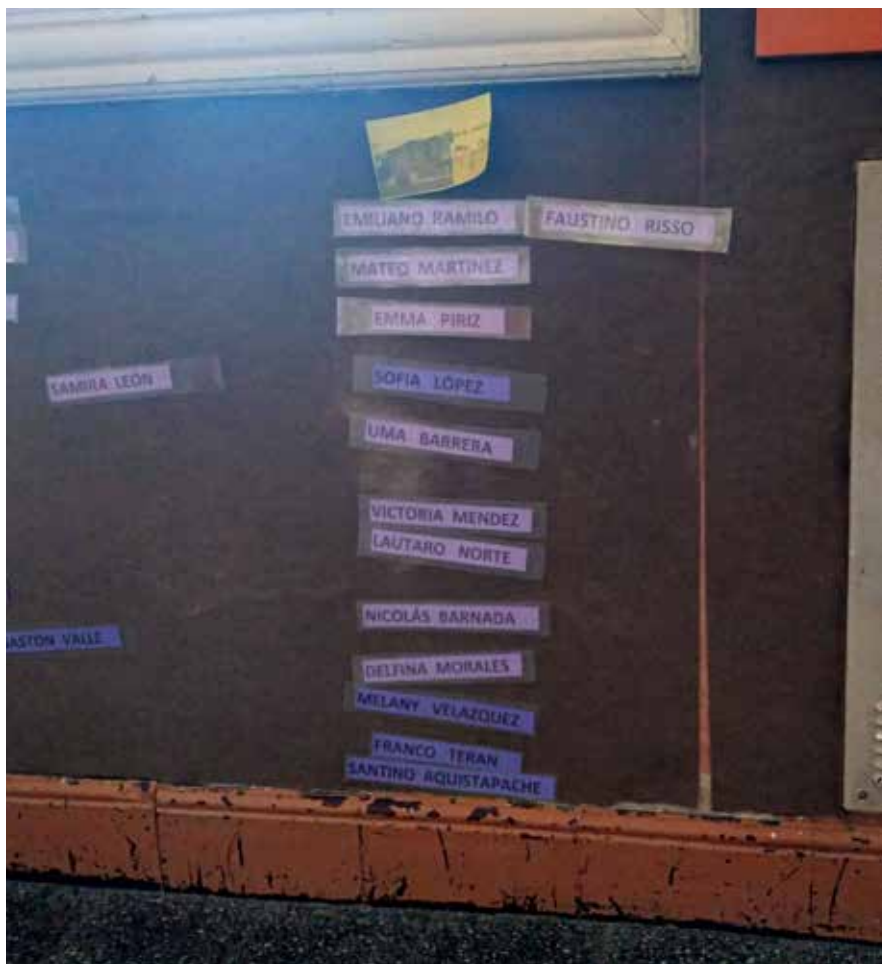


Figura 23 - Caso 4

Dentro del mismo espacio, se encuentra esta pieza en donde se observan etiquetas con nombres en dos columnas distintas. Por la altura del soporte y el contenido de las etiquetas (nombres de miembros del grupo) nos inclinamos a que se trata de una interacción por parte de niños.



Figura 24 - Caso 2

Localizada en el aula de Nivel 5 del Caso 2, la pieza sugiere una interacción diaria en donde se toman tarjetas de los sobres colocados sobre el soporte que corresponden al día y estado del clima en inglés. La altura del soporte puede generar una duda sobre si quiénes generan esa interacción son niños o docentes.



Figura 25 - Caso 5

El último ejemplo corresponde al Caso 5 en el que se localiza una pieza en la cual, por datos proporcionados por la docente: “Por otro lado, está nuestra ventana de sorpresas. Allí aparecen cosas muy variadas que dan pie a lo que trabajaremos juntos o simplemente son parte de la vida afectiva de nuestro grupo.” Según comenta dentro de esta pieza se colocan elementos (dibujos de los niños en la fecha de relevo fotográfico) de importancia y que los niños “revelan” al llegar a la clase al abrirla. Esta pieza implica una interacción diaria y posiciona a los elementos visuales en un lugar de protagonismo e importancia.

Productores del material.

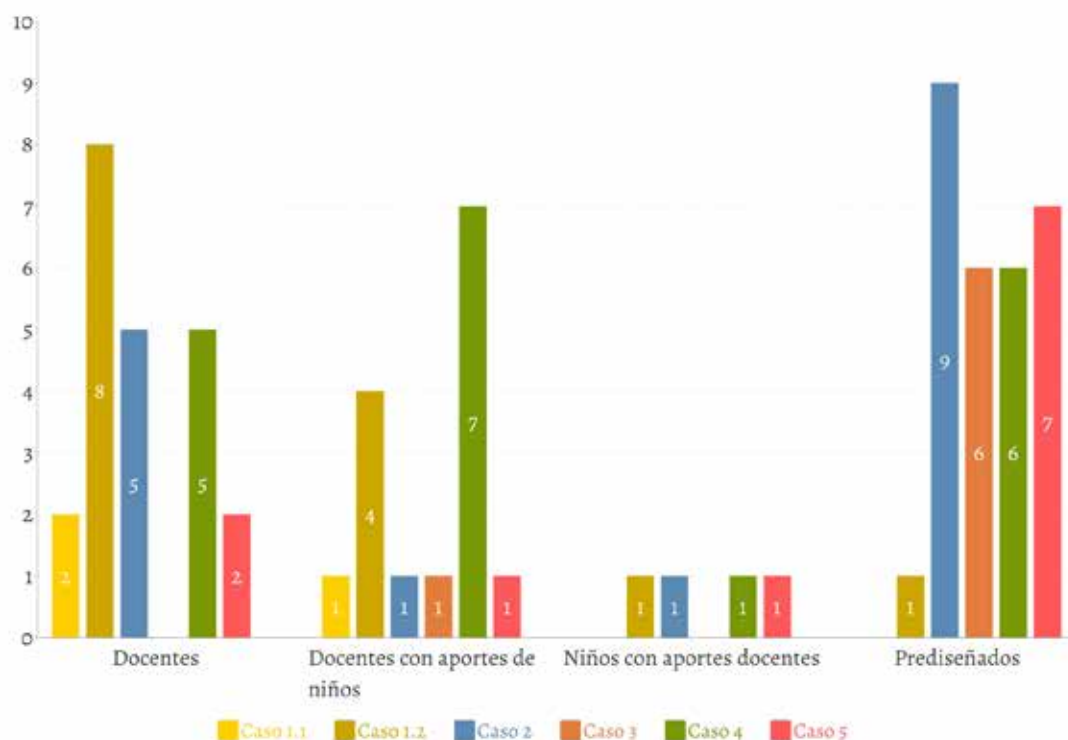


Gráfico 9- Nivel 5: cantidad de elementos visuales en función sus productores.

Este gráfico evidencia una fuerte presencia de elementos prediseñados con excepción del Caso 1.2 el cual cuenta con 1 pieza dentro de esta subcategoría. Esta pieza (contabilizada como 1 de acuerdo a la lógica explicada previamente) corresponde a dos retratos de figuras patrias. (Figura 26).

Percibimos, en esta categoría también, una pronunciada diferencia entre los Casos 1.1 y 1.2. Siendo parte de la misma institución las piezas difieren tanto en cantidad como en función de quiénes producen el material.

Notamos una mayor distribución entre las categorías en los Casos 4 y 5. En el Caso 4, Jardín de Infantes se observa una fuerte presencia de piezas generadas por docente siendo el número más alto con respecto a las otras aulas.

En cuatro Casos de seis, se localiza una única pieza que implica producción de los niños. En los dos Casos restantes no se encontró ningún elemento. Las piezas con producciones de los niños se muestran a continuación.



Figura 26 - Caso 1.2

Esta pieza, que corresponde al Caso 1.2, contiene producciones de los niños (confirmado por la docente en entrevista) que están acompañados de un poema. El soporte se encuentra por encima de la altura de los niños.



Figura 27 - Caso 2

Este ejemplo, encontrado en el Caso 2, resulta singular con respecto a los otros ejemplos, ya que tanto las imágenes como el texto se encuentran realizados por los niños. Su disposición en la pared resulta en que, aproximadamente la mitad de la composición se encuentre a altura de los niños y la otra mitad por encima.



Figura 28 - Caso 4

Esta pieza localizada en el aula del Caso 4, utiliza varios recursos y está acompañada de texto complementario siendo éste un poema. La altura a la que se encuentra corresponde con la de los niños.



Figura 29 - Caso 5

Por último, en el Caso 5, se observan dibujos de los niños acompañados por un titular realizado por la docente en el que se lee “*FRIENDS*”¹⁵. La composición se encuentra por encima de la altura de los niños.

Como en el Caso de Nivel 4, la mayoría de las imágenes prediseñadas corresponden a ilustraciones figurativas en colores o a obras de arte.

15- Amigos.

Formas de representación (Grados de iconicidad)

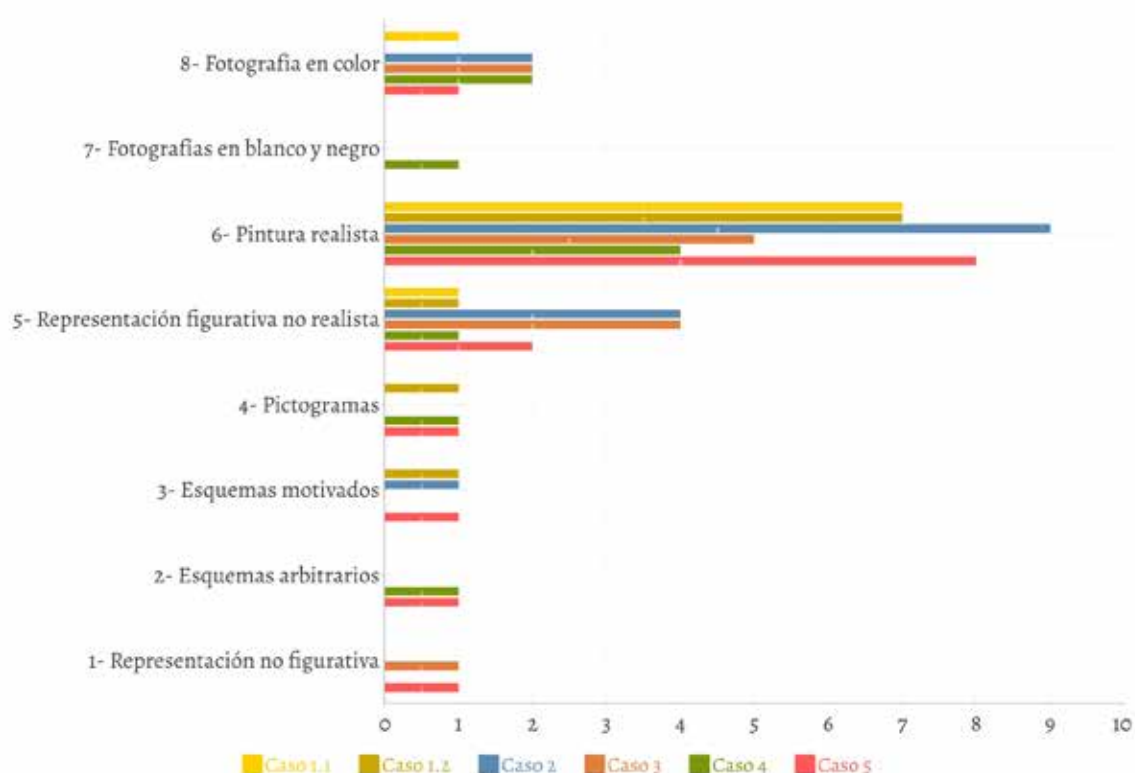


Gráfico 10- Nivel 5: Grados de iconicidad en función de cantidad de elementos visuales.

El gráfico nos muestra, nuevamente, una fuerte presencia del grado 6 de iconicidad, pintura realista. En todos los casos estudiados, incluso si existe una baja cantidad de elementos, se superan los 4 ejemplos de este tipo de recurso.

Se tratan, en todos los casos, de ilustraciones que forman parte de composiciones acompañadas de textos. En la mayor parte de los casos, estas imágenes están prediseñadas a excepción de un ejemplo que se muestra a continuación.



Figura 30 - Caso 1.2

Por otro lado observamos que los Casos 4 y 5 son los que utilizan mayor variedad de recursos en distintos grados de abstracción encontrándose por lo menos un ejemplo en 6 de los 8 niveles representados en el gráfico.

En ambos casos en donde se utiliza mayor grado de abstracción, grado 1, se trata de obras de arte. Sin embargo en el Caso 4, por la posición de la lámina en el espacio no parece tener protagonismo en el esquema visual diario de los niños. En el Caso 3, al tratarse de una de las obras del acervo artístico de la clase, y por su posición en el espacio, podemos inferir que tiene mayor importancia y presencia en el paisaje visual.

Relación entre imagen y texto en las piezas de comunicación visual.

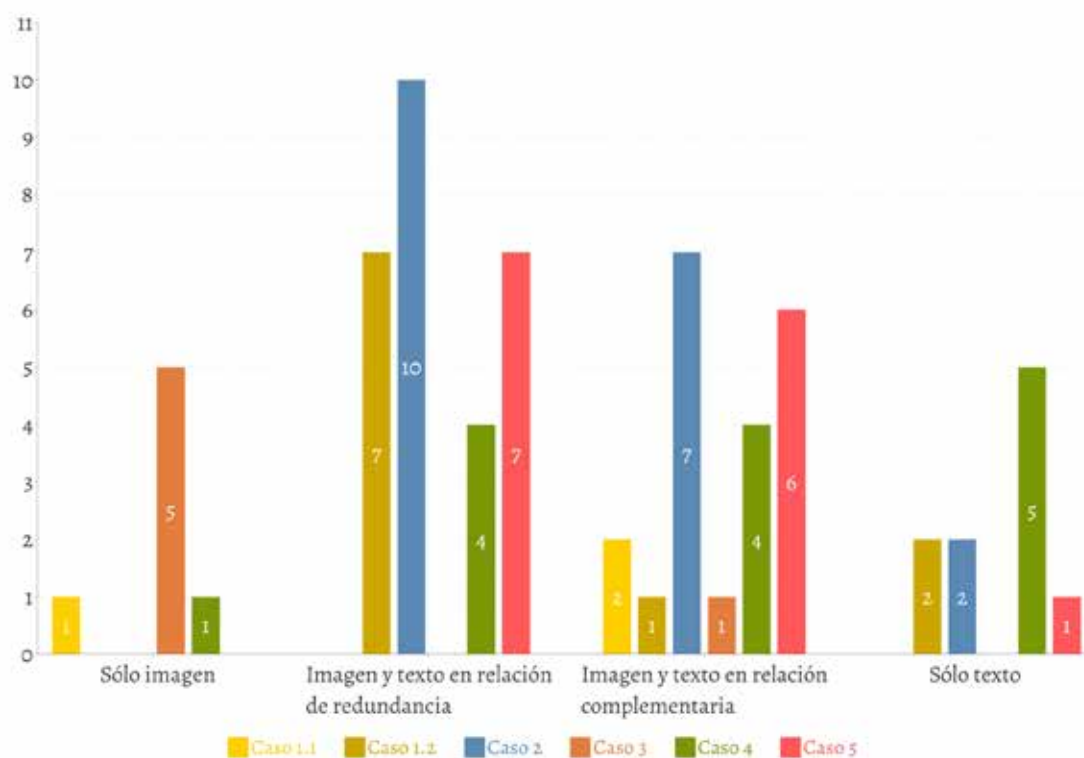


Gráfico 11- Nivel 5: Cantidad de elementos visuales en función de la relación imagen/texto

Podemos resaltar la poca presencia general de imágenes sin compañía de texto. Sin considerar en Caso 3, en que los ejemplos son obras de arte, podríamos decir que en general existe una casi nula presencia de este tipo de recurso.

La relación que se encuentra más preponderante corresponde a la redundancia. En los Casos en donde se encuentra más presente esta relación, siendo estos Caso 2 y Caso 4, corresponde a aulas bilingües y la mayor parte de las piezas con esta dinámica se encuentra en inglés. Además, estas aulas tienen más presencia de piezas en general.

Notamos en el Caso 4, que, además de presentar un ejemplo en cada tipo de recurso, es el ejemplo con más piezas que consisten en texto únicamente. En todos los ejemplos, los textos son escritos por la docente en letra mayúscula imprenta.



Figura 31- Caso 4

Encontramos un ejemplo particular en el Caso 4, en donde se localiza una pieza con tres referencias distintas al mismo sustantivo, en este caso animales nativos, y también distintas formas de representación. Aquí, contabilizamos la pieza con una relación de redundancia. Sin embargo, como hemos explicado anteriormente, en este contexto la palabra contiene otro nivel de complejidad en el que, las piezas con esta lógica pueden significar una potente herramienta de enseñanza.



Figura 32 - Caso 4

Notamos en la fotografía la convivencia de grados 6 y 8 de iconicidad con el texto correspondiente a cada animal.



Figura 33 - Caso 4

En la Figura 33 se visualizan dos grados de iconicidad distintos, 6 y 4. Sin embargo, el texto acompaña el grado de iconicidad más figurativo y no el más abstracto. Las figuras de grado 4 corresponden a ilustraciones de expresiones con muy pocos trazos y que simbolizan los hábitos que “están bien” y los que “están mal”.

Tipo de contenido que exponen las piezas.

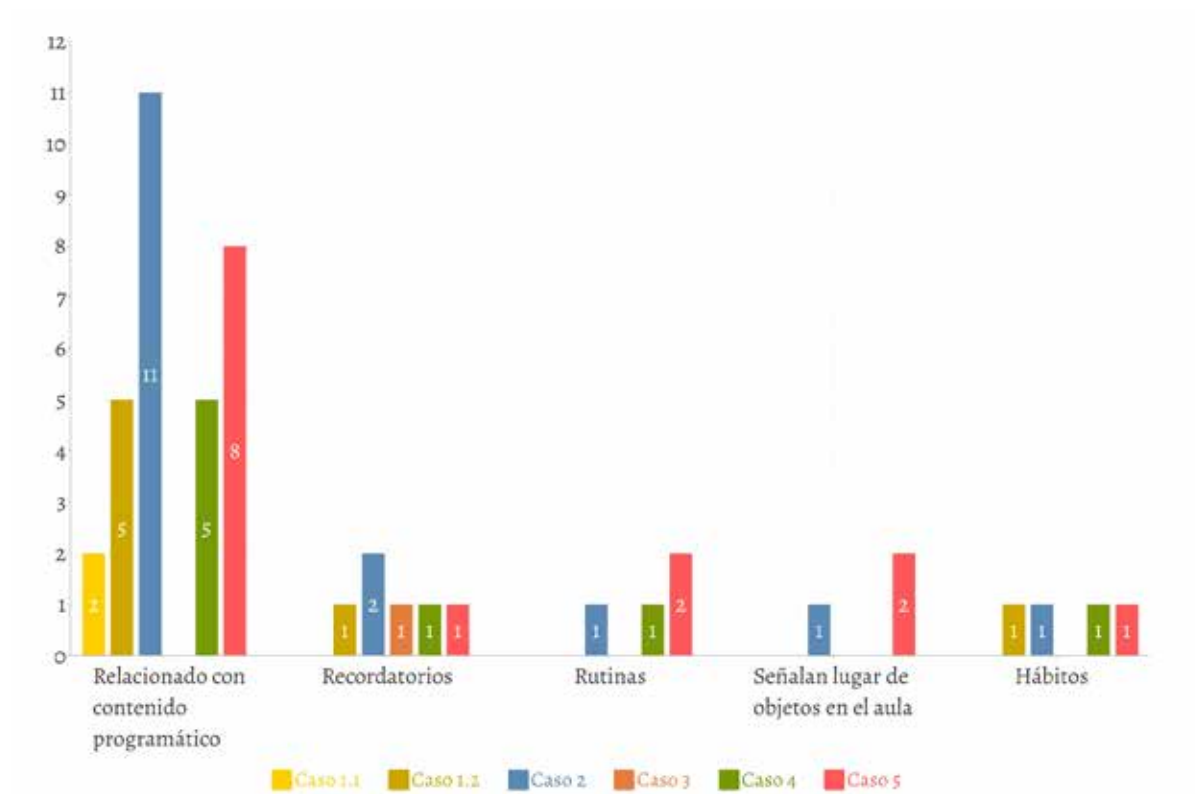


Gráfico 12- Nivel 5: Cantidad de elementos visuales en función de su contenido.

Notamos una fuerte presencia de materiales que están relacionados con el contenido programático siendo el Caso 2 el que cuenta con más piezas en general.

Al observar el gráfico podemos notar una distribución uniforme de la proporción de tipo de piezas, siendo en todos los Casos, el contenido priorizado por encima de otros tipos de comunicación.

En todos los Casos notamos por lo menos una pieza de recordatorios y en todos corresponden a calendarios mensuales o anuales en donde se localizan los cumpleaños de los integrantes del grupo.

En los casos de las aulas en donde se enseña únicamente español, localizamos piezas relacionadas directamente con el contenido del programa CEIP. Se trata de mapas conceptuales: “La descripción de seres vivos, objetos, obras de arte. Los organizadores gráficos (el mapa semántico).” (Programa CEIP, 2008, p. 278) Los dos ejemplos están realizados en caligrafía de adulto y se encuentran en un soporte de papel sulfito. En el Caso 1 el concepto central es “El Clima” y se encuentra por encima de la altura de los niños y en el Caso 4 el concepto central es “Petrona Viera” y se localiza a una altura correspondiente a los niños.

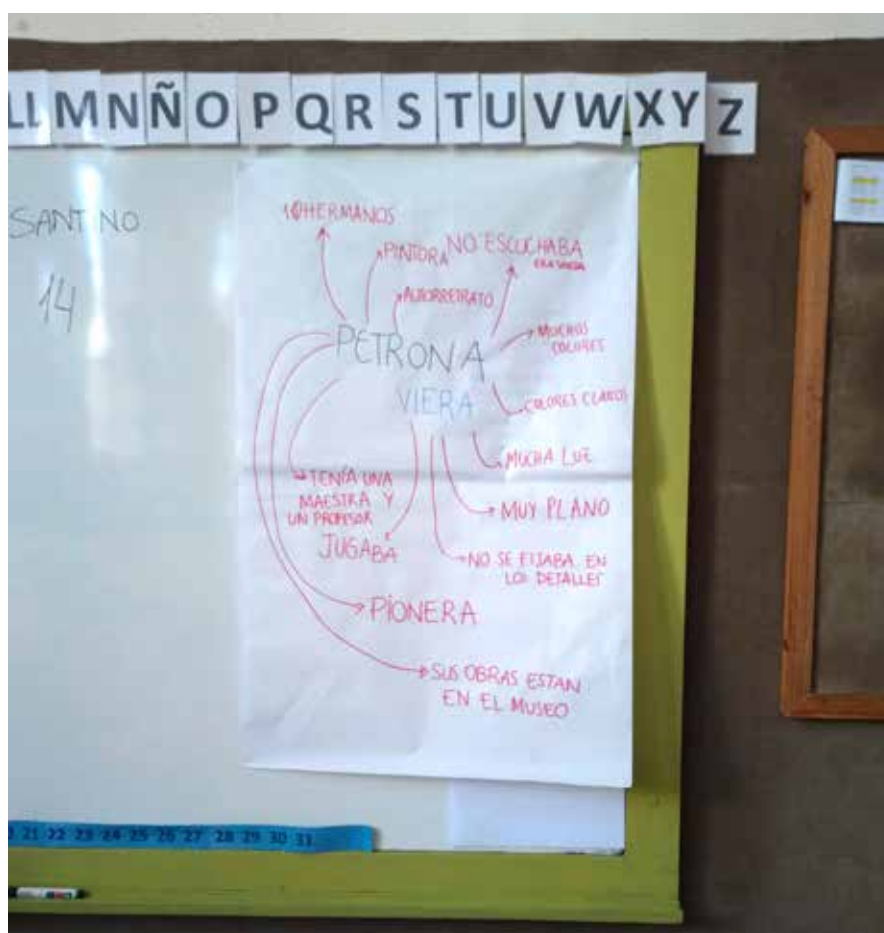


Figura 34 - Caso 4



Figura 35 - Caso 1.2

En los Casos 2 y 5, en donde se localiza mayor presencia de piezas con contenido programático, se observa la mayor proporción del material en idioma inglés.

Análisis de categorías cuantitativas: comparación de niveles.

En ambos niveles es notoria la fuerte presencia de elementos únicamente de observación. Sin embargo, podemos notar en el Nivel 5 una mayor interacción por parte de los docentes y se localizan piezas de interacción por parte de los niños en cuatro de cinco Casos.

Se ubica una diferencia sustancial en el Caso 4 entre niveles. Dentro de la misma institución, la cantidad de material se ve más distribuido entre subcategorías en el nivel 5, propiciando mayor interacción de usuarios. En nivel 4 observamos baja interacción. Comparando las gráficas podemos observar que en ambos niveles dominan los materiales prediseñados seguidos por producciones de docentes.

Sin embargo, se localizan en el nivel 5 una mayor variedad de productores y se pueden localizar ejemplos de producciones de niños, con aportes de los docentes, en cuatro de los cinco Casos contra un solo Caso en nivel 4. Se observan también en nivel 5, mayores intervenciones de los niños aunque solo se trate de pequeños aportes.

El material visual de ambos niveles es significativamente figurativo mostrando en los gráficos que predomina en todos los espacios el nivel 6 de grado de iconicidad, pintura realista. Sin embargo, en pocos Casos se han observado fotografías por lo que la forma predilecta de representación en todos los Casos son ilustraciones realistas. Podemos observar que en el Nivel 5, existe un mayor rango de niveles de representación pero en pocas ocasiones representa más de un ejemplo de cada uno. En este caso podemos observar una mayor diferencia entre ambos niveles en la relación que mantienen la imagen y el texto en las piezas visuales.

Logramos reconocer que en el nivel 5, existe una mayor presencia de texto en general. En el caso de la relación de redundancia, cuatro de cinco Casos presentan ejemplos y todos con un número mayor a tres. Se localiza mayor cantidad de ejemplos en relación complementaria con ejemplos en todos los Casos. En contraposición con el nivel 5, el nivel 4 presenta menos casos con ejemplos.

Se encuentran también en nivel 5, más ejemplos de piezas que se componen solo de texto y menos de piezas compuestas únicamente por imágenes. Por otro lado, se localiza la presencia más numerosa de piezas en el Caso 2 para ambos niveles y en la mayoría de los ejemplos se tratan de piezas que contienen texto en inglés.

Finalmente, notamos que en ambos niveles y en todos los Casos predominan las piezas que están relacionadas con el contenido programático. En ambos casos se localizan elementos de recordatorios y en todos los ejemplos, se trata de calendarios que anotan fechas significativas como los cumpleaños de los integrantes del grupo.

Notamos que en nivel 5, hay mayor presencia de elementos que resaltan los hábitos con respecto a la edad con cuatro de cinco Casos que cuentan con ejemplos.

Análisis de datos cualitativos.

Para las categorías cualitativas se realiza un análisis de todos los espacios considerando ambos niveles.

Tipología de imagen.

Con respecto a la tipología de imágenes, recordamos las subcategorías planteadas para ubicar: infografías, mapas, esquemas, imágenes científicas y obras de arte.

Las tipologías encontradas han sido en ambos niveles constantes con escasa variedad y presencia. De todas las categorías planteadas se localizan sólo tres: obras de arte, esquemas y mapas.

Las piezas con mayor presencia, según las tipologías planteadas, son las obras de arte. En ocho de los nueve espacios se localiza por lo menos una obra de arte. La visibilidad y protagonismo son muy variables. En el Caso 3, con excepción de un calendario, es la única tipología de imagen encontrada. Por lo tanto, tienen un protagonismo especial. En otros casos, se puede observar que la visibilidad de las piezas se ve obstruida por mobiliario.



Figura 36 - Caso 1.1



Figura 37 - Caso 3



Figura 38 - Caso 4



Figura 39 - Caso 4

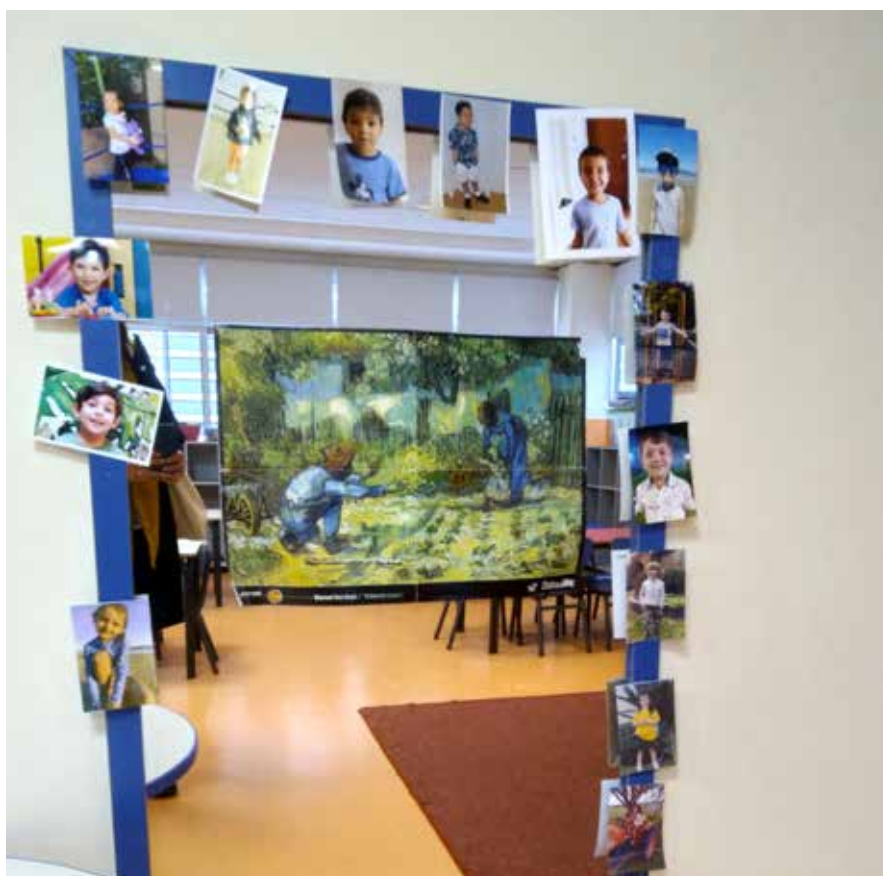


Figura 40 - Caso 5

En ocho de los nueve Casos se han localizado calendarios, los que colocamos en la categoría de esquemas. En la mayoría de los ejemplos, los calendarios son de formato pequeño, A4 o A3. Dentro de la categoría esquemas situamos también a los mapas conceptuales que se han observado en dos Casos de aulas de Nivel 5. Como hemos nombrado antes, la interpretación de este tipo de organizador gráfico, está explícitamente referida en los objetivos de aprendizaje de Nivel 5. Sin embargo, se localiza en solo dos aulas de las cinco visitadas para el Nivel.

Por último, notamos, en un solo Caso (Caso 5, Nivel 5) la presencia de un plano o mapa, siendo este la alfombra descrita anteriormente.



Figura 41 - Caso 1.2



Figura 42 - Caso 4

Por último, notamos, en un solo Caso (Caso 5, Nivel 5) la presencia de un plano o mapa, siendo este la alfombra descrita anteriormente.



Figura 43 - Caso 5

Simbología colectiva y elementos socio culturales.

Comparando los espacios con respecto a la iconografía local, se observan más ejemplos en el Nivel 5, en donde cinco de seis aulas contienen algún tipo de iconografía local. Por otro lado, en nivel 4 localizamos solo dos ejemplos siendo estos en el Caso 3 y en el Caso 4.

En el Caso 3 de nivel 4, se trata de la obra “El recreo” de la artista uruguaya Petrona Viera. En el 4, una obra de Torres García y una lámina perteneciente al Proyecto Cultural Arte en la Escuela de José Cuneo Perinetti; en este caso la lámina se encuentra por encima de la línea de horizonte los niños y obstruida su visión por objetos. En ambos ejemplos, se trata de obras de arte.

En nivel 5, comenzamos por los primeros dos Casos dentro de la misma institución. Ambos ejemplos cuentan con piezas que contienen iconografía local: en el aula 1.2, como se ha mencionado, los retratos de dos símbolos patrios (grados de iconicidad 6) y en el aula 1.1 dos ejemplos de obras de arte de pintores uruguayos (grados de iconicidad 5 y 6). Estas láminas pertenecen a una serie titulada Proyecto Cultural Arte en las Escuelas. No se observa otro tipo de simbología colectiva.

En el Caso 2 del nivel 5, se observa en las etiquetas identificatorias de los espacios personales de los niños en los percheros, fotografías a color (grado 8 de iconicidad) de animales nativos.

En el Caso 4 del nivel 5, por un lado, se ubica una pieza de Joaquín Torres García y por otro, se evidencia un estudio en ese momento de la artista Petrona Viera ya que se observan obras de la artista impresas en hojas A4 sobre un soporte y a la vez un mapa conceptual con su nombre como idea clave. A la vez, observamos la fauna nativa antes mencionada la cual estaba representada con varios grados de iconicidad y con texto también.

En el Caso 5 del nivel 5, no se encuentran piezas relacionadas con iconografía local. Al estudiar los mensajes que emiten las piezas sobre el contexto en que se encuentra la casa de estudios, nos encontramos que la mayor parte de los Casos excepto uno (Caso 4), en que se sugiere un entorno geográfico, este coincide con el de la institución.

Vemos en el Caso 2 del nivel 4, que aunque casi imperceptible, se sugiere de forma sutil una ilustración grado 6 de iconicidad de una casa colocada en el día sábado (escrito en inglés) en el tablero de calendario semanal. Esta se encuentra exenta de contexto geográfico.

En el Caso 3, podemos observar que las fotografías presentes en el calendario de clase, retratan imágenes de paisajes y algunos urbanos que no se reconocen como parte del paisaje de nuestro país.

En el último Caso que sugiere un contexto en nivel 4, se ve una cartilla de las que resaltan las rutinas de clase y contiene el texto en inglés “LET’S GO TO THE PLAYGROUND”¹⁶. Esta imagen representa, en grado 6 de iconicidad, una colina de pasto con juegos. Este contexto no es coincidente con el de la ciudad donde se encuentra emplazada la institución del Caso 5.

Por otro lado en el Caso 2 de nivel 5, la única referencia a contexto que podemos encontrar es una composición volumétrica en la puerta de entrada del salón en donde se puede observar una carpa y una hoguera con niños alrededor con el nombre del grupo y los niños que lo componen. Esta pieza da la bienvenida al espacio.

En el ejemplo del Caso 4, divisamos la ilustración de una casa junto a la fotografía del Jardín de infantes que encabezan un tablero con los nombres de los integrantes del grupo. Esta casa, además de diferir en grado de iconicidad con su imagen vecina (grado 6 y grado 7 respectivamente) está representada en una ilustración de un entorno rural no correspondiente al entorno urbano en donde se encuentra la institución. La fotografía de la fachada de la institución, es el único caso en donde se encuentra una correspondencia de contexto.

En el Caso 5 notamos una de las diferencias con el contexto local más pronunciadas. Se localizan, sobre la pizarra de clase, cuatro imágenes acompañadas de texto en inglés: *August, March, April y November*.¹⁷ (Figura 44).

16- Vayamos al patio del recreo.

17- Agosto, Marzo, Abril y Noviembre.

Las cuatro imágenes representan el mismo paisaje en una ilustración con grado de iconicidad 6 en distintas situaciones climáticas. El paisaje muestra un pequeño pueblo junto a un lago, con montañas de fondo y un árbol. El árbol juega el rol de representar el paso del tiempo y estaciones mostrándose en distintas fases. Llama la atención que este contexto no es similar al de la escuela (que se encuentra en la ciudad) y sobre todo que el mes de agosto está representado con sol, el árbol florecido y personas cerca del lago con una sombrilla, es decir, no se corresponde con el contexto geográfico ya que se trata de representaciones de otro hemisferio.



Figura 44 - Caso 5

Tornando la mirada hacia el ámbito sociológico, vemos que en cinco de los nueve espacios se localizan referencias.

Por un lado, solo en un ejemplo reconocimos imágenes de instituciones sociales, en este caso, la familia. En el caso 2 del nivel 4, es posible ver una familia (acompañada con las etiquetas de sus nombres) caucásica compuesta por una madre, un padre, tres hermanos y un perro (Figura 45). La docente explica que estos son personajes que están presentes a lo largo del año en diferentes cuentos en inglés.



Figura 45 - Caso 2

En el resto de los ejemplos, es posible notar que en la totalidad de las imágenes en donde se representan niños, estos son caucásicos. En solo un Caso de los nueve, se observan símbolos patrios siendo este el Caso 1.2 de nivel 5, en donde se observan los retratos de dos símbolos patrios (grados de iconicidad 6), José Pedro Valera y José Gervasio Artigas.

En tres Casos de nueve podemos asociar un estímulo visual con simbología convencional. En el Caso 5 del nivel 5, se puede localizar un calendario de cumpleaños en donde las fechas de aniversario están inscritas dentro de

siluetas de globos. Se puede relacionar la imagen de globos en asociación con la celebración y la fecha especial que se está señalando. Por otro lado en el Caso 5 del nivel 5, se observa una alfombra que representa una vista aérea de una cancha de fútbol con banderas de diferentes países, entre las cuales se observa Uruguay. En el Caso 5 del mismo nivel, se localiza también una alfombra representando una ciudad en vista de plano. La misma contiene señales de tránsito como cruces peatonales, rotondas y calles asfaltadas y señalizadas. Retomamos aquí uno de los puntos tratados en el Área de Conocimiento Social específicamente Geografía para el nivel 5: “La representación gráfica e interpretación de diferentes itinerarios en dos y tres dimensiones.” (CEIP). En este caso uno de los puntos de interés del área se encuentra presente dentro de la comunicación visual permanente del espacio.

En relación a los elementos que pueden generar un sentido de apropiación o pertenencia del espacio, observamos que en ocho de los nueve espacios existen elementos relacionados. Sin embargo, difieren en visibilidad y protagonismo en los diferentes espacios.

En dos Casos, la pieza identificatoria se trata de fotografías a color (grado 8 de iconicidad) de los niños que forman parte del grupo. En el Caso 2 del nivel 4, en un tablero de tareas diarias, se encuentran seis fotografías en total de quienes cumplen las tareas. No se observan en otro sitio, el resto de las fotografías de los integrantes del grupo. En el Caso 5 del nivel 4, se ubican las fotografías de los niños sobre el marco de un espejo y no parecen tener otra función más que decorativa.

En otros tres Casos, en el perchero donde los niños cuelgan sus pertenencias es posible ver el nombre de cada niño en su respectivo lugar. En los tres Casos, los nombres están acompañados de una ilustración diferente en tipología y grados de iconicidad. Por lado en el Caso 2 del nivel 4, las ilustraciones son de grado 6 y prediseñadas. En el Caso 2 pero de nivel 5, se trata de las fotografías de animales nativos, grado 8 de iconicidad. En el Caso 5 de nivel 5, es posible observar una ilustración realizada por cada niño. Es destacable que en todos estos ejemplos la pieza tiene poca visibilidad una vez que se colocan las pertenencias en el perchero.

En ambos niveles del Caso 4, podemos encontrar los nombres de los integrantes del grupo escritas en imprenta mayúscula tipográfica y en tarjetas individuales que se exponen en un soporte de velcro. En el nivel 5 de este Caso es el único ejemplo en donde se puede ver un elemento identificador de la docente: una ilustración impresa y prediseñada grado 6, de dos niños jugando junto a un texto con el nombre de la maestra y el número de clase.

Finalmente, incluimos como pieza identificatoria las producciones de los niños, que en nivel 4, cuenta con dos ejemplos. En el Caso 2 se observan las ilustraciones realizadas por los niños, con intervenciones docentes, de la figura humana y en el Caso 4, los dibujos de los niños colgadas en las cuerdas cercanas a la pared. El nivel 5 cuenta con más ejemplos.

En el Caso 1.1 se ubican producciones de los niños bajo un título realizado por docente que señala “SOMOS ASÍ...NIVEL 5” (Figura 46). Estos dibujos son figuras humanas acompañadas de texto en relación complementaria de los nombres de los niños escritos por ellos mismos. Es notorio que en esta muestra se observan sólo ocho dibujos (el grupo está conformado por treinta y tres niños) y que su vista está obstaculizada por mobiliario en la mayoría de las perspectivas. En el salón 1.2, uno de los soportes de exhibición muestra una colección de “gotas de agua” en una técnica de pintura acompañadas por una frase sobre el agua en letras mayúsculas. Se encuentra por encima del horizonte de los niños. En los Casos 2 y 5 se observan dibujos de los niños. En el Caso 2, una serie de cinco dibujos acompañados por texto en relación complementaria, ambos elementos realizados por los niños. Estos elementos se encuentran adheridos a una pared, y la mitad de ellos están a la altura de los niños y la otra mitad por encima. En el Caso 5, la totalidad de estos dibujos se encuentra por encima de la altura de los niños.

Como comentario final y relacionado con los dibujos de los niños, observamos que en cuatro de los nueve espacios se coloca un espejo que, por la altura de los niños, los refleja en su totalidad. Nos preguntamos aquí, y retomando a Piaget al referirse a la intención de literalidad gráfica propia de esta edad mediante el dibujo, si el espejo oficia de herramienta de modelado al momento de los niños generar su autorretrato.



Figura 46- Caso 1.1

A forma de cierre de este análisis retomamos a Augustowsky en la reflexión que plantea acerca de la apropiación de los espacios escolares por parte de sus usuarios: "...¿la escuela atenúa diferencias y gustos particulares en pos del espacio de trabajo común? ¿Existen representaciones escolares, que educan, y representaciones no educativas? ¿La posibilidad de favorecer el desarrollo de marcas personales, no constituiría una forma de apropiación, un modo de habitar el espacio?" (Augustowsky, 2003, p.55)

No se han localizado en ningún Caso, o no se han reconocido, espacios destinados a una expresión de los gustos personales de los niños.

Sistematización visual

Por otro lado, anotaremos en este análisis cualitativo si se observa algún tipo de sistematización visual que se replique en distintas piezas. Nos referimos a elementos constantes que sugieran de algún modo una identidad visual del espacio.

Se han encontrado en solo dos casos una sugerencia de sistematización visual: un caso es dentro del mismo espacio y en otro, en dos aulas distintas dentro de la misma institución. Se tratan de los Casos 2 (solo en nivel 4) y el Caso 5 (entre niveles 4 y 5)

En el Caso 2, hay una temática definida para algunas piezas: en la puerta del aula hay un afiche grado 6 realizado por docentes con ilustraciones de superhéroes, luego los identificativos para las mochilas son diferentes superhéroes con los nombres de los niños, y además se localiza una pieza sobre un soporte el la pared (cartelera) en la que, aunque obstaculizada por otra ilustración, es posible identificar la misma temática. (Figura 47)



Figura 47- Caso 2

En el Caso 5, notamos que la dinámica de “Ventana” se repite tanto en nivel 4 como 5. Sin embargo, cumple funciones distintas al ser el primero la herramienta de exposición que se nombró antes y en el segundo funciona como “marco” para el calendario de los cumpleaños de los integrantes del grupo. (Figura 48)



Figura 48- Caso 5

Reflexiones finales

Luego de la investigación y, acercándonos hacia las reflexiones finales, reconocemos el estudio como una primera aproximación a un tema que ha generado una serie de interrogantes y puntos de interés de posibles estudios futuros.

Por un lado, con respecto a los ambientes en su dotación visual general, concluimos que los espacios analizados carecen de una complejidad visual que permita interacciones por parte de los niños. Laughlin y Suina aportan al respecto de la complejidad del ambiente educativo:

En sus estudios sobre el ambiente de aprendizaje, KRITCHEVSKY Y PRESCOTT descubrieron que los niños permanecían más tiempo inmersos en actividades de aprendizaje cuando se hallaban en áreas dotadas de complejidad. El volumen de complejidad en las dotaciones del ambiente afectaba el período de atención de los niños, a su capacidad para iniciar actividades de aprendizaje, a su nivel de implicación y a su independencia en las actividades. Niveles bajos de complejidad se hallaban asociados con un corto período de atención, un interés superficial y una dependencia de la ayuda y dirección del adulto. (Laughlin y Suina, 1997, ps. 184 y 185)

Si bien esta frase se refiere a la complejidad del aula en su totalidad incluyendo todas las propuestas didácticas, es posible vincularla con la comunicación visual, y, volviendo a nuestros Casos de estudio, notamos la baja complejidad del sistema visual. En dos de los Casos, logramos ver una mayor presencia de elementos visuales en general, pero, como hemos expresado antes, se trata en

su mayoría de elementos de observación. Sin embargo, lejos de atribuir una connotación negativa a este hecho, nos preguntamos en qué medida pueden estos elementos de observación tener un rol significativo en la educación visual de los niños. María Montessori afirma que: “Simplemente viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él.” (Montessori, 1986, p.42) Por nuestra parte planteamos como interrogante: ¿Simplemente viendo el niño aprende el lenguaje visual de su cultura?

Recordamos la definición de Vygotsky de Zona Próxima de Desarrollo:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” [Es la distancia entre el nivel del desarrollo real determinado por la habilidad individual para resolver problemas y el nivel potencial de desarrollo determinado por la habilidad para resolver problemas con una guía adulta o en colaboración con pares más capaces]. (Vygotsky, 1978, p. 86)

¿En qué lugar es posible colocar a la comunicación visual? ¿Podría considerarse que en la teoría de Vygotsky, exista un margen en el que, previo a la adquisición del lenguaje, el niño atribuya sentido a su entorno mediante imágenes? ¿Podría encontrarse una Zona de Próximo Desarrollo en la que no sea necesario un adulto o par más calificado sino que las facultades se expandan mediante una observación espontánea de las imágenes que rodean al niño?

Nos preguntamos cómo es que los niños perciben las imágenes que les rodean, ¿Qué partes del todo se perciben? ¿Qué atributos o elementos resultan más pregnantes? Existe, como en la adquisición del lenguaje, un momento en que la simbología personal difiere de la colectiva para luego unirse en una simbología convencional? Nos planteamos como ejemplo los colores del semáforo, signo visual convencional muy presente en las ciudades. ¿En algún momento el niño le atribuye a este signifiante un significado individual que no se relaciona con el convencional? Al conectar el comienzo de la evocación de lo ausente que presenta Piaget y la comunicación visual ambiental, surge otra interrogante: ¿son las imágenes que rodean al niño en un salón de clase un vehículo de evocación? Es decir, cuanto menos abstracción tenga la comunicación visual, ¿mejor apoyo será?

La última reflexión nos lleva al tratamiento de imágenes que hemos observado en los ejemplos. Como hemos señalado en el análisis cualitativo, la mayor parte de las imágenes presenta un grado de iconicidad 6 tratándose en su amplia mayoría de ilustraciones. Es pertinente aclarar aquí, que Villafañe, es su escala agrupa los grados para distintos fines y con respecto al margen en que se manejan estas imágenes explica: “Los niveles intermedios de la escala, debido a la posibilidad de interpretación de la realidad que una imagen de nivel 5 ó 6 posee, son los más apropiados para la expresión artística. Esa tierra de nadie entre la abstracción y el realismo es un terreno fértil para la creación.” (Villafañe, 2006, p.42). Resulta curioso que se asocien estos niveles con los artísticos y los encontremos en un espacio educativo.

Plantea también que:

La imagen natural cumple una función básica que es la de reconocimiento. Al cerebro es preciso suministrarle un buen material visual para que las operaciones de conceptualización, que tienen por objeto homologar la identidad (basada en la estructura) del estímulo con un *pattern*¹⁸ almacenado previamente, tengan éxito y dicho estímulo pueda ser reconocido. Para cumplir esta decisiva función se requieren, obviamente, imágenes con el máximo de iconicidad. (Villafañe, 2006, p.42)

Sin embargo, nos preguntamos aquí a qué “cerebro” se refiere. ¿Aplica esta valoración para las imágenes presentadas a los niños también? Ya que por otro lado, y refiriéndose a las categorías con mayor grado de abstracción, es decir, menor grado de iconicidad: “Los niveles 4, 3 y 2, correspondientes ya a imágenes de una considerable abstracción. son los más idóneos para la información visual. En lo que se refiere a la imagen, distingo claramente descripción de información; ésta, implica discriminar la parte más importante de los contenidos que se quieren comunicar, lo que requiere una mayor abstracción a fin de que algunos elementos secundarios de la imagen no actúen como distractores.” (Villafañe, 2006, p.42). Nuevamente, ¿pueden los niños obtener información de este tipo de imágenes abstractas? Si se quisiera medir esta decodificación en términos alfabéticos, no sería una tarea difícil, bastaría con solicitar a los niños que leyeran las palabras que se les presentan.

18- Patrón.

Sin embargo, con respecto a las imágenes esta lectura toma un grado de complejidad más elevado, ya que los símbolos que se les presentan a los niños, en la edad y etapa de desarrollo que estudiamos aquí, pueden oscilar fácilmente entre lo que Piaget denominó símbolos “motivados” y signos convencionales. De esta manera, un símbolo convencional para un adulto, que tiene un significado concreto por su construcción cultural, puede cobrar una gran polisemia para el niño que aún no ha incorporado en su esquema mental el significado que su cultura y contexto le atribuyen.

Es notorio que se prioriza, en el ámbito escolar, un alto grado de figuración en contraposición con la abstracción. Sin embargo, con respecto a la presencia de imágenes constante que implica la tecnología en una generación de “nativos digitales” nos cuestionamos si es este el tipo de imagen de la cual los niños pueden obtener mayor información.

Considerando la diferencia entre los niños para quienes Celestin Freinet y María Montessori priorizaban el uso de imágenes “reales” y los niños que se encuentran hoy en etapa de educación inicial, nos cuestionamos si esta dinámica iconográfica es adecuada o incluso necesaria.

Tomamos como ejemplo un afiche observado en un aula del Caso 4 en nivel 5 (Figura 49). En este ejemplo los hábitos “correctos” o “incorrectos” se dividen en dos columnas en donde la acción se encuentra representada tanto por texto como por una ilustración de nivel 6 de iconicidad, es decir alto nivel de figuración. Sin embargo, las imágenes cruciales para que esa pieza alcance su cometido, se encuentran en un alto grado de abstracción, podríamos decir un grado de iconicidad 4, correspondiente a “pictograma”. Por lo tanto, si la pieza, que está realizada por docentes, logra su cometido, podríamos decir que ese grado de iconicidad es pertinente. Se podría argumentar, que la complejidad conceptual de las imágenes de acciones con respecto a los pictogramas es mucho mayor. Sin embargo, nos atrevemos a conjeturar que en el ejemplo de los pictogramas, se trata de imágenes que se pueden encontrar de forma frecuente en varios ámbitos más allá del escolar. En este caso, el significado atribuido al símbolo estaría dado por una mayor frecuencia de exposición en más de un ámbito visual de los niños.



Figura 49 - Caso 5

¿Implicaría, entonces en un bajo nivel de iconicidad, una mayor adaptación a la dinámica de imagen del mundo actual? ¿ Se encuentran los niños de hoy en un estado de relación con las imágenes que permite una decodificación veloz?

Una de las interrogantes que surgió al momento de posicionar al docente como creador y proyectista del espacio visual es el grado de conocimiento que tiene acerca de todos los fenómenos que se desprenden a partir de las elecciones sobre el entorno visual de los niños. “Con o sin el conocimiento del profesor, el ambiente envía mensajes y los que aprenden responden.” (Laughlin y Suina, 1997, p. 36) Al respecto, se nos plantea como un tema de interés (y quizás de futuros estudios) conocer qué herramientas se les proporciona a los docentes en su formación para poder llevar a cabo su proyecto visual.

En las entrevistas realizadas, se plantea, por lo general, que la formación en comunicación visual es escasa o nula por lo que este tipo de tarea se torna, para quien se encuentra alejado de la disciplina de diseño, un desafío extra en el quehacer docente.

Una de las hipótesis de este trabajo planteaba el espacio aula como un “Proyecto de Diseño”. A lo largo del trabajo hemos analizado varias aristas de lo que implica un proyecto desde el punto de vista disciplinar del diseño, vinculando estos conceptos con nuestro Caso de estudio. Luego de realizar este vínculo conceptual, podemos afirmar que efectivamente nos encontramos frente a un proyecto de diseño. Retomamos a Frascara con su definición de lo que implica diseñar: Frascara (2000) propone una definición de qué implica el acto de diseñar: “Diseñar es una actividad abstracta que implica programar, proyectar, coordinar una larga lista de factores materiales y humanos, traducir lo invisible en visible, comunicar. Incluye juicios de valor, aplicaciones de conocimientos, adquisición de nuevos conocimientos, uso de intuiciones educadas y toma de decisiones. (Frascara, 2000, p.19)

En base a lo que hemos observado en las aula podemos afirmar que el docente proyecta y programa en tanto planifica los materiales que se ubican en el aula, coordinando factores materiales y humanos en tanto toma en cuenta los niños que habitan ese espacio (recordar ejemplos de fotografías y etiquetas con nombres de los integrantes del grupo). Este trabajo implica también, al seleccionar las imágenes que rodean a los niños a lo largo de un año escolar, toma de decisiones aplicando juicios de valor (recordar ejemplos de imágenes de familias y niños) y definitivamente adquisición de nuevos conocimientos e uso de intuiciones en tanto todo este sistema visual continúa ocurriendo año tras año. Continúa siendo una interrogante en qué grado los docentes están al tanto del universo visual que crean.

Uno de los datos que arrojó el análisis fue el hecho de que los contextos en que habitan los niños, o por lo menos en donde se encuentran las escuelas, no se ven representados en casi ningún Caso. Montessori afirmaba que el espacio de aprendizaje debía ser similar a un hogar y Laughlin y Suina dicen al respecto: “- Muchos niños prefieren unos lugares a otros porque las disposiciones espaciales de aquellas áreas reflejan el modo en que son utilizadas en sus propias vidas y comunidades” (Laughlin y Suina, 1997, p.60). Extrapolando estos conceptos a la

comunicación visual, nos preguntamos si la representación del contexto en que se encuentran, es necesaria en términos de efectividad de comunicación e identificación. Recordamos a Freinet en tanto creía que los manuales escolares que provenían de la ciudad, no poseían sentido en tanto, no se relacionaban con la experiencia de los niños en el campo.

Con respecto al empleo del texto escrito concluimos que aunque, se trate de espacios de enseñanza orientados a niños que aún no saben leer, se le da una gran importancia al empleo del código alfabético y no hemos localizado, formas alternativas de comunicación. Retomando a Laughlin y Suina que afirman que:

Para ayudar a los niños a avanzar aún más en los temas, cabe combinar algunas fuentes de información que exhiben los datos, con otras que almacenen una referencias más detalladas. Las fuentes de información ilustran los diversos modos que existen de buscar, obtener y almacenar datos. Distintos tipos de fuentes de referencia requieren diferentes destrezas, de manera que estimulen también una gama de habilidades mientras los niños obtienen datos. (Laughlin y Suina, 1997, p. 108)

Su consideración se refiere a ambientes de educación primaria por lo tanto nos preguntamos cómo se podría propiciar una aula en donde las fuentes de información sean diversas y promuevan independencia en los niños pero no sea necesario el uso del texto escrito.

¿Cómo puede la comunicación visual realizar aportes significativos para un grupo de usuarios que, por su etapa de desarrollo, no pueden aún obtener información del código escrito?

Encontramos en todas las preguntas que se desprenden del estudio, un amplio camino para continuar investigando.

Bibliografía

- Aramburú, G. (coord. general), 2013, Programa de Educación Inicial y Primaria, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria.
- Area Moreira, M., 2007, Los materiales educativos: Origen y Futuro, IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía, Veracruz.
- Augustowsky G., 2003, Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria, Arte, individuo y sociedad, Vol. 15, recuperado 18 de agosto 2021, <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/view/ARISO30311>.
- Augustowsky G., 2018, [Dirección General de Educación Secundaria], (7/09/2018), Seminario “Las imágenes en la enseñanza” Día 1 Parte 2 de 2 [Video], YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_2R7e3EKYZI&t=43s&ab_channel=Direcci%C3%B3nGeneraldeEducaci%C3%B3nSecundaria.
- Christopher Jones, J., 1984, Diseñar el diseño, Barcelona, Gustavo Gili.
- Clark R., & Lyons C., 2011, Graphics for learning, Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials, San Francisco, Pfeiffer.
- Clark R., & Meyer R., 2008, E-learning and the science of instruction, Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning, San Francisco, Pfeiffer.
- Costa, J., 2007, Diseñar para los ojos, Barcelona, CPC.
- El texto escrito, Lengua Castellana y Literatura, Recuperado 10 de junio de 2021. http://aula.educa.aragon.es/datos/espada/Lengua/bloque2/Unidad01/pagina_12.html.
- Frascara, J., 2000, Diseño gráfico y comunicación, Buenos Aires, Infinito.

- Freinet, C., 1969, Por una escuela del pueblo, México D.F., Fontamara.
- Freinet, C., 1969, Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, México, Siglo XXI.
- Heguy, G., 2019, La pedagogía Montessori, una posibilidad para todas las escuelas, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Heinstock, E., Enseñanza Montessori en el hogar. Los años preescolares, México, Diana.
- Ivaldi, E., 2014, La Educación Inicial del Uruguay : de la Casa Cuna a la Escuela Elemental, Montevideo, CETP.
- Khadimally, S., 2016, Visual Communications and Learning, US-China Education Review, Vol. 6, nº8.
- Labinowicz, E., 1987, Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza. México, Addison Wesley Iberoamerica.
- Loughlin C. E. & Suina J.H., 1997, El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización, Madrid, Morata.
- Lucci, M. A., 2006, La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-Histórica, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 10, nº 2.
- Mari, E., 2001, Progetto e passione, Turín, Bollati Boringhieri.
- Marruco, M, 2019, La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet, Buenos Aires, Incluir.
- Montessori, M., 1937, El niño. El secreto de la infancia, ed. 23, México D.F., Editorial Diana, 1987.
- Montessori, M., 1987, La mente absorbente del niño, México D.F., Editorial Diana.
- Munari B., 1983, ¿Cómo nacen los objetos?, Barcelona, Gustavo Gili.

- Ortega Olivares, M., 2000, Metodología de la Sociología Visual y su correlato etnológico. *Argumentos*, 22(59), 165-184. Recuperado 23 de agosto de 2021, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595114120006>.
- Piaget J., & Inhelder B., 1969, *La psicología del niño*, Madrid, Ediciones Morata.
- Pichel M. (8 de mayo 2020), Enriqueta Compte y Riqué: la mujer que revolucionó la enseñanza en América Latina tratando a los niños “como plantas de jardín y no de invernadero”, *BBC Mundo*, recuperado 20 de julio 2021, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51676830>.
- Pierce, C.S., 1978, *Fragmentos de La ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Podolskiy, A., 2012, Zone of Proximal Development, *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Boston, MA, Springer Science+Business Media.
- Quarante, D., 1992, *Diseño Industrial 1*, Barcelona, CEAC S.A.
- Rafael Linares A., 2007, *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky*, Máster en Paidopsiquiatría, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tassino, B., 2020, *Comunicación Visual. Apuntes de Cátedra*, Universidad de Palermo.
- Tenti Fanfani, E., 2010, *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Trilla J. et al., 2001, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó.
- Villafañe, J., 2006, *Introducción a la teoría de la imagen*, Madrid, Pirámide.
- Vitale, A., 2002. *El estudio de los signos, Pierce y Saussure*, Buenos Aires, Argentina. Eudeba.
- Vygotsky, L., 1986, *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

- Vygotsky, L. S. ,1978, *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zamora, F., 2007, *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndices

Apéndice 1-Análisis individuales de casos.

Caso 1- Escuela Pública.

En este caso se analizan dos salones de nivel 5 años. La escuela se ubica en el nor-oeste de Montevideo. El edificio fue proyectado para una escuela. Ambos salones son de planta rectangular, siendo uno parte del edificio original, y el otro un anexo realizado en años posteriores. El mobiliario encontrado en los salones para uso de los niños son mesas cuadradas y sillas de plástico. En ambos casos se imparten clases solo en Español. El modelo pedagógico, al ser una institución pública, se encuadra dentro de los lineamientos expresados en el capítulo sobre el perfil educativo vigente en Uruguay.

Se realizará una comparación de ambos espacios. Llamaremos al salón emplazado en el anexo Caso 1.1 y al aula original Caso 1.2. Las clases cuentan con 33 y 30 alumnos respectivamente.

En una primera visión general, es notable que ambos ambientes cuentan con escasos ejemplos de comunicación visual. En ambos casos notamos que más de la mitad de los elementos visuales se encuentran a la altura del horizonte de los niños a la vez que el porcentaje de ocupación de las paredes para comunicación visual es bajo.

Se encuentra una diferencia en cuanto a las funciones de la mayoría de los elementos. Mientras que en el salón 1.2 la totalidad del material es de observación, es decir, ninguno implica una interacción por parte de niños ni docentes, el salón 1.1 cuenta con cuatro elementos que implican interacción. Estos son: un bolsillero de rimas, canciones, poesías y adivinanzas, un círculo con íconos (Pierce) de distintos estados del clima y un calendario del mes donde los niños “tachan” los días que han pasado. Nos aventuramos a afirmar que los cuatro elementos implican interacción por parte de los niños.



Figura A1.1



Figura A1.2

Por otro lado, se observa que en ambos casos que la producción total del material visual es realizada por las docentes salvo excepciones: el salón 1.1 contiene dos obras de arte de pintores uruguayos a la altura de horizonte de los niños, y el salón 1.2 dos retratos a una altura de adulto de José Pedro Varela y José Gervasio Artigas.^{A1}

En ambos casos el grado de iconicidad predominante es el grado 6 según la clasificación de Villafañe llamado “Pintura realista”, es decir que “restablece razonablemente las relaciones espaciales en un plano bidimensional” (Villafañe, 2006, p. 41). Se ubican casos puntuales de Pictogramas, grado 4 de su clasificación donde “Todas las características sensibles, excepto la forma, están abstraídas (siluetas) (Villafañe, 2006, p.41).

En el salón 1.1, en un soporte de exposición sobre una pared, se ubican producciones de los niños bajo un título realizado por docente que señala “SOMOS ASÍ...NIVEL 5”. Estos dibujos son figuras humanas acompañadas de texto en relación complementaria de los nombres de los niños escritos por ellos mismos. En otra pared del salón se observa un espejo. Nos preguntamos aquí, y retomando a Piaget al referirse a la intención de literalidad gráfica propia de esta edad mediante el dibujo, si el espejo oficia de herramienta de modelado al momento de los niños generar su autorretrato. Por otro lado, es notable que en esta muestra se observan sólo ocho dibujos y que su vista está obstaculizada por mobiliario en la mayoría de las perspectivas. En el salón 1.2, uno de los soportes de exhibición muestra una colección de “gotas de agua” en una técnica de pintura acompañadas por una frase sobre el agua en letras mayúsculas. Se encuentra por encima del horizonte de los niños.

Con respecto a la utilización del texto escrito notamos que en ambos casos se utiliza la letra mayúscula para los textos que se exhiben y hay en exposición una lámina con las letras del abecedario también en caja alta. Retornando al programa de CEIP y los contenidos estipulados para el nivel, nos encontramos con el uso de “Los organizadores gráficos (el mapa semántico)” y confirmamos su presencia en uno de los salones. En una de las paredes del salón 1.2 se observa colgado sobre una pared un mapa semántico realizado por la docente cuyo centro conceptual es “EL CLIMA”. y de donde se desprenden distintas ideas. En el mismo salón se encuentra un afiche que forma parte de un rollo de papel sulfite donde se relatan las distintas comidas del día y sus componentes.

A1- Figuras patrias en Uruguay.

En este caso, todas las palabras están acompañadas de ilustraciones hechas por la maestra en relación de redundancia.^{A2}

Finalmente nos adentramos en el análisis de los elementos socioculturales que forman parte del acervo visual de las aulas. En ambos casos notamos que no hay imágenes referidas al contexto geográfico ni social de los niños, a la vez que no se encuentran piezas que retraten instituciones familiares o sociales.

Por otro lado, ambos ejemplos cuentan con piezas que contienen iconografía local: en el aula 1.2, como se ha mencionado, los retratos de dos símbolos patrios (grados de iconicidad 6) y en el aula 1.1 dos ejemplos de obras de arte de pintores uruguayos (grados de iconicidad 5 y 6). Estas láminas pertenecen a una serie titulada Proyecto Cultural Arte en las Escuelas. No se observa otro tipo de simbología colectiva.

Con respecto a la apropiación e identidad del espacio referido a los usuarios notamos solamente, los autorretratos con sus nombres en el salón 1.1. No se observa otro indicador de quienes habitan ese espacio diariamente. Asimismo, no se observa en ningún caso una sistematización visual en las piezas que componen el acervo visual del aula.

Destacamos una frase de una de las docentes en la entrevista. Al preguntarle sobre la planificación del espacio visual aporta: “Se trabaja en forma coordinada con todo el cuerpo docente, y en especial con los grados paralelos. Se trata de ambientar el aula de manera que la misma sea alfabetizada, es decir que sea estimulante para el niño en todo sentido, que tenga imágenes pero también escritura, numeración, etc. para promover el interés en los niños por la lectoescritura, que sea un ambiente motivador para el aprendizaje.” Al hacer un paralelismo entre la percepción que manifiesta la docente sobre su aula y lo observado notamos que hay una diferencia con respecto a lo planeado del espacio y su resultado visible. Nos preguntamos a qué se puede atribuir la diferencia: ¿es posible que las herramientas con las que cuentan las docentes no sean suficientes para que logren llevar a cabo el espacio proyectado?

A2- Recordamos aquí la aclaración con respecto a la palabra “redundancia” en este contexto.

Caso 2- Colegio Privado.

En este caso se analizan dos salones de nivel 4 y 5 años. Como adelantamos, se analizan ambos niveles por separado. Se trata de un colegio bilingüe (español-inglés) en el sur de Montevideo. El edificio fue originalmente proyectado para una colonia de vacaciones pública. El modelo pedagógico, tiene dos pilares: se trabaja con el lineamiento de educación pública uruguaya además de un programa en idioma inglés: “Cambridge Primary”. Este programa cumple los estándares del National Curriculum de Inglaterra. Es decir que se trabaja en inglés como si fuera la lengua madre. Esto implica que no sólo se enseña inglés sino que se imparten contenidos programáticos en este idioma.

Nivel 4.

En este salón se imparten clases de inglés y español para un grupo de 17 niños. El salón es de planta cuadrada, su mobiliario consiste en mesas y sillas de plástico que se ubican alrededor de las mesas en grupos. Recordamos que para Montessori el diseño del espacio de enseñanza debe tomar como referencia al niño en su dimensión, tanto en disposición como en el tamaño del mobiliario. En este caso notamos que el mobiliario responde adecuadamente al esquema físico del niño.

Sin embargo, notamos que más de la mitad del material visual se encuentra por encima de la altura de horizonte de los niños. Se observa un elemento a la altura de los niños y es un calendario mensual realizado de forma manual en donde los niños dibujan el estado del clima. La proporción de espacio destinado a la comunicación visual con respecto a las paredes disponibles es elevada. Las piezas se observan tanto en el marco de los soportes destinados al propósito (carteleros) como directamente soportadas en la pared del aula. Es notable también como casi todo el material visible, corresponde a las lecciones en inglés. Observamos con respecto a la interactividad de las piezas que la mayor parte de las piezas son de observación con excepción de algunas particularidades: se repara en una pieza que contiene un planificador semanal (Figura A2.1) con las actividades que realizan los niños fuera del salón de clase (educación física por ejemplo).

Los nombres de los días están en inglés y en letra minúscula. Debajo se encuentran espacios que se completan con ilustraciones de las actividades además de el estado del clima. Debajo de este espacio y formando parte de la misma composición sobre el soporte en la pared, hay una división de tareas para realizar con fotografías a color de los niños que las realizan. Suponemos un recambio diario de estas tareas. Es destacable que esta pieza se encuentra en un pared detrás de la puerta de clase por lo que si se encuentra abierta, se obstaculiza su visión. Además, el soporte está colocado por encima de la línea de horizonte de los niños.



Figura A2.1

Con respecto a la producción del material, observamos que la mayoría de las piezas son composiciones realizadas por docentes con elementos pre diseñados como ilustraciones de varios tipos. Se observa en una de las paredes dibujos de los niños complementados por apliques docentes en una pieza que resulta de colaboración niño-docente. (Figura A2.2)



Figura A2.2

Nos adentramos ahora en el análisis de los grados de iconicidad encontrados en la iconografía del aula. Encontramos que la mayor parte de las imágenes manejan un grado de iconografía 6, pintura realista con excepción de láminas con figuras geométricas en grado 4 y fotografías de los niños en grado 8.

Las imágenes que se presentan están en la mayoría de los casos acompañadas de texto escrito. El caso en donde no se registra texto acompañando las imágenes es en la pieza que registra las rutinas de clase. En este caso, podemos ver íconos (Pierce) que representan distintos estados del clima además de representaciones en grado 6 de las actividades que suceden dentro de la

escuela. Si consideramos toda la composición como una pieza única, podemos decir que estas imágenes se encuentran en relación complementaria con los días de la semana. Por otro lado, observamos un soporte en donde se presentan manchas de colores y sus nombres en inglés en letra minúscula en relación de redundancia. Sobre el mismo soporte, se ven ilustraciones de personajes en grado 6 con etiquetas de texto en letra imprenta minúscula que presentan los nombres de los mismos en relación complementaria. Señalamos como particularidad que la mayoría del texto que se observa en el aula es en idioma inglés con dos excepciones: una frase que repasa reglas de la clase (sobre un soporte por encima del nivel de la línea de horizonte de los niños) y otra frase escrita por un niño que complementa dibujos sobre el cuerpo humano. Ambos casos están escritos en imprenta mayúscula.

Apuntamos también la diferencia de tratamiento de texto entre inglés y español. La mayoría de las composiciones de texto en inglés son en letra minúscula mientras la totalidad del texto en español es escrito en letra mayúscula. (Figura A2.3)



Figura A2.3

Finalmente, nos adentramos en el análisis sociocultural de las piezas. No se han observado piezas que representen iconografía local de ningún tipo ni referencias contextuales a excepción de una ilustración grado 6 de una casa colocada en el día sábado (escrito en inglés) en el tablero de calendario semanal. Sí se han observado elementos que representan instituciones sociales en este caso la familia. Es posible ver una familia acompañada con las etiquetas de sus nombres caucásica compuesta por una madre, un padre, tres hermanos y un perro. (Figura A2.4) La docente explica que estos son personajes que están presentes a lo largo del año en diferentes cuentos en inglés.



Figura A2.4

Notamos elementos de identificación con respecto a los usuarios. Por un lado, en el tablero de tareas se encuentran fotografías (6 en total) a color (grado 8) de quienes cumplen las tareas diarias. No se observan en otro sitio, el resto de las fotografías de los integrantes del grupo. Por otro lado, en el perchero donde los niños cuelgan sus pertenencias es posible ver una ilustración (grado 6) con el nombre de cada niño en su respectivo lugar. Estas ilustraciones representan super héroes y aquí vamos a un punto de análisis extra, en donde nos preguntamos si es posible identificar alguna sistematización gráfica dentro del proyecto gráfico de este salón.

En la puerta del salón del lado exterior es posible ver una composición de bienvenida donde se observan personajes de superhéroes. Esta temática es replicada en una composición dentro del salón (cartelera) realizada por adultos y asimismo en las etiquetas que identifican el espacio personal de cada niño en los percheros.

Como última observación, resaltamos la presencia de un espejo en un espacio donde hay autorretratos de los niños. Nos volvemos a preguntar si tiene que ver con una herramienta de observación para traducir en lenguaje gráfico lo observado.

Nivel 5.

En este espacio se imparten clases de inglés y español para 21 niños. La planta del salón tiene forma de “L”. El mobiliario para los niños son mesas y sillas de cármica agrupadas logrando cinco estaciones separadas. En un área del salón se encuentra la planta libre sin mobiliario y con una alfombra en el suelo.

Notamos que la mayoría de los materiales visuales se encuentran por encima de la línea de horizonte de los niños y el porcentaje de ocupación de las paredes por materiales visuales es alto.

La mayor parte de los materiales cumplen una función de observación en el aula. Sin embargo, se divisan elementos con función de recordatorio como un panel en donde se ven las tareas de la clase con códigos de color que se detallará más adelante, etiquetas con los nombres de los niños junto con fotografías de animales nativos en el perchero donde los niños colocan sus pertenencias, y dos afiches (uno pre diseñado y otro realizado por docente) en donde se resaltan buenos hábitos de conducta (tanto en inglés como en español) y modales a la hora del almuerzo (en inglés).

Se observa un calendario pre diseñado de dimensiones pequeñas (A3 aproximadamente) donde se resaltan ciertos días del mes. Este elemento se encuentra a la altura de la línea de horizonte de los niños.

Con respecto a los niveles de interactividad que proponen los elementos notamos que la mayor parte no implican una interacción excepto en ciertos casos: a ambos lados del pizarrón de clase se encuentran dos elementos interactivos. Por un lado, un bolsillero a la altura de los niños con un título por encima “CALENDARIO 2021” en letra mayúscula. Dentro de los bolsillos se pueden obtener tarjetas con texto también en caja alta de elementos temporales: días y meses. No se visibiliza un espacio cercano que oficie de soporte.

Al otro lado del pizarrón, sobre un soporte rígido por encima de la altura de los niños, se observa otro sistema de “bolsillos” donde se encuentran tarjetas con texto de elementos temporales en inglés, en este caso en letra imprenta minúscula. Además, en el mismo soporte se observan cuatro tarjetas con íconos (Pierce) de elementos climáticos junto con el nombre de la estación del año en inglés y letra minúscula.

Además, en otra pared es visible un panel con tareas de clase en piezas pre diseñadas con texto en español, esta vez en caja baja donde se colocan debajo triángulos de colores como código.



Figura A2.5

Se puede observar que la mayor parte de los elementos visuales están prediseñados. Ilustraciones, afiches, tarjetas con números y titulares forman parte de diferentes composiciones visibles en las paredes. Sin embargo, existen elementos mixtos de colaboración niño-docente: sobre un soporte por encima de la altura de los niños se encuentran tarjetas ordenadas de forma alfabética con las letras del abecedario, tanto en letra mayúscula como minúscula junto con ilustraciones realizadas por los niños. Estas ilustraciones están en relación con las letras al representar un elemento que comienza con la letra que acompañan (ejemplo: un árbol debajo de la letra “A”).



Figura A2.6

Por otro lado, en un soporte notoriamente más grande con respecto a los otros que se encuentran en las paredes, se observa un titular realizado a mano: “LAS VOCALES” y por debajo se ven composiciones que comparten la misma lógica con el tablero del abecedario: una letra, en este caso vocal, en conjunto con un dibujo realizado por los niños que representa un objeto que comienza con esa letra. En este caso también se pueden ver las palabras que describen a ese objeto escritas por los niños. Por último, se puede apreciar una composición con elementos ilustrativos y textuales (frases en inglés y letra minúscula) realizados por los niños en ambos casos. Esta composición se encuentra por encima de la altura de los niños sobre una pared.

Con respecto a los grados de iconicidad se puede afirmar que la gran mayoría de las imágenes responden a un grado 6 en la escala de Villafañe. Se observa una excepción de grado 8, fotografía a color, en las etiquetas identificatorias de los espacios personales en los percheros donde se encuentran las fotografías a color de los animales nativos.

Notamos en este caso, con respecto al uso del texto escrito, que no existen ejemplos donde se utilice exclusivamente imagen, sino que todas las piezas se vinculan con texto en diferente tipo de relación. Encontramos varios ejemplos de textos en relación complementaria con las imágenes, en otros casos en relación de redundancia siendo el texto descriptivo de la imagen. Es de este último tipo de composición, que se pueden observar más ejemplos en el aula. Notamos incluso, que en algunas ocasiones se pueden observar casos que solo tienen texto escrito, por ejemplo un soporte sobre una pared en donde se adhieren tarjetas con palabras en inglés y en minúscula. Se observa en general, un espacio en donde abunda el texto escrito. Es destacable, que nuevamente se observa una diferencia entre el trato del texto escrito en inglés y español. La totalidad de los textos observados en español se encuentran en mayúsculas mientras que, a excepción de un titular, la totalidad de los textos en inglés se encuentran compuestos en letras minúsculas.

Con respecto a la iconografía local, notamos los animales nativos, previamente nombrados. Cada uno de los nombres de los niños está acompañado por un animal distinto. Esta es la única referencia que se observa de elemento identificatorio del espacio. Por otro lado, la única referencia a contexto que podemos encontrar es una composición volumétrica en la puerta de entrada del salón en

donde se puede observar una carpa y una hoguera con niños alrededor con el nombre del grupo y los niños que lo componen. Esta pieza da la bienvenida al espacio.



Figura A2.7



Figura A2.8

Caso 2- Colegio Privado.

En este caso, el modelo pedagógico que se aplica es explícito y se corresponde con uno de los referentes que hemos estudiado en el marco teórico: María Montessori. En el sitio web del colegio podemos encontrar postulados a los que afirman adherirse en su metodología educativa y basarse explícitamente en la filosofía Montessori. Además, es importante destacar que dentro de los pilares que nombran dentro de su modelo, uno es el ambiente de enseñanza sobre el cual plantean:

Nada es al azar en el ambiente. Todos los materiales fueron creados por la Dra. Montessori con un propósito constructivo e inteligente que le permite al niño/a desarrollar diferentes habilidades y apropiarse de los conocimientos según su etapa de desarrollo, los periodos sensitivos que está atravesando y sus necesidades particulares. (del sitio web de la institución, 2020)^{A3}

Por esta razón, el presente ejemplo tiene relevancia a nivel de análisis en cuando podremos generar un paralelismo entre los postulados teóricos a los que adhieren y la mirada objetiva sobre las aulas. El espacio de análisis es un aula rectangular en donde se imparten lecciones de español e inglés a 12 niños en modalidad de multigrado, por lo que conviven niños de 4 y 5 años. El mobiliario del aula es en su totalidad de madera en color natural y consta de mesas, sillas estanterías y bibliotecas que se corresponden en tamaño con el esquema físico de los niños. Retomamos una cita de especial relevancia al momento de observar el espacio.

El material, como todo lo que rodea al niño en el método Montessori, es atractivo, pintado de brillantes colores, sobrio, simple, elaborado con materias primas de gran calidad para suscitar su interés. Pero no basta con estética; en ese caso, el niño se limitaría a contemplarlo. Al contrario, debe ser susceptible de manipulación, debe prestarse a la actividad del alumno. (Trilla et al., 2001 p. 85)

A3- A efectos de preservar el anonimato de la institución no se citará el sitio web.

Según lo establecido en el Decreto 379/008 del Ministerio de Salud Pública, Capítulo II, Art. 6to realizado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, referida a la Investigación en Seres Humanos, se establece que se deben “prever procedimientos que aseguren la confidencialidad y la privacidad, la protección de la imagen y la no estigmatización, garantizando la no utilización de la información en perjuicio de personas y/o comunidades”.

Comprobamos el empleo de materiales volumétricos pintados con diferentes colores además de una aparente accesibilidad a los mismos por parte de los niños. Las alturas y las posiciones de almacenamiento suponen un fácil acceso desde varios puntos del aula.^{A4}



Figura A3.1

Con respecto a la comunicación visual específicamente, es posible notar un ambiente en su mayoría despojado de la misma. La totalidad del material visual encontrado es de observación, es decir, que no implica una interacción física por parte de los niños con excepción de un calendario que se extiende a lo largo de una pared en donde los días se señalan con un palillo de ropa.

A4- Nos permitimos este paréntesis sobre materiales volumétricos al significar, en la bibliografía acerca de Montessori, un punto de especial importancia en relación con el espacio de enseñanza.

Con respecto a la tipología del material, es visible que las piezas, en su totalidad, son obras de arte. La docente y directora a cargo del colegio remarca, al hablar sobre estas piezas, que se utilizan como disparadores de temáticas si los niños muestran interés por las mismas. Recordamos que Montessori, concibe al docente como un guía que prepara el ambiente para suscitar interés cultural y curiosidad. Notamos aquí una congruencia entre lo conceptual y espacial.

Se observa que la totalidad del material presente en las paredes, es pre diseñado. Al tratarse de obras de arte, se pueden observar diferencias en sus soportes y tamaños pero no en lo que respecta a una intervención por parte de niños o docentes.

Con respecto a los grados de iconicidad se observa que con excepción de un obra de grado 1, representación no figurativa, que “tiene abstraída todas las propiedades sensibles y de relación” (Villafañe, 2009, p.42), el resto de las obras de arte se desplazan entre los grados 5 y 6. Además, se agrega un elemento de nivel 8, fotografía en color, siendo este el calendario mencionado.



Figura A3.2

Esta pieza es una de las dos que cuenta con texto escrito en el aula. Bajo las fotografías que acompañan cada mes del año se encuentran dos etiquetas de texto posicionadas de forma vertical, con respecto al observador de pie o sentado, en donde se leen los días de la semana en inglés y español. En ambos casos el texto es en letras minúsculas. Se diferencia por un código de color los días hábiles del fin de semana: letras negras para días hábiles y rojos para fin de semana. (Figura A3.2) Luego, se observa un afiche tipográfico en una pared, a la altura del horizonte de los niños con la frase en inglés “KEEP CALM AND CARRY ON”.

Refiriéndonos ahora al análisis sociocultural de la comunicación visual del aula encontramos un elemento de referencia cultural local en una de las obras de arte. La pieza es “El recreo” de la artista uruguaya Petrona Viera. (Figura A3.3) Por otro lado, analizando qué mensajes emite la comunicación visual con respecto al contexto podemos observar que las fotografías presentes en el calendario nombrado, retratan imágenes de paisajes y algunos urbanos que podrían estar o no, relacionados con nuestro país pero no se les atribuye un vínculo a través de texto u otro anclaje. No se observan elementos identificatorios en el aula.



Figura A3.3

Caso 4 - Jardín de infantes público.

Este caso consta con una peculiaridad teórica: si bien forma parte del sistema educativo público por lo que los núcleos pedagógicos planteados en el documento CEIP aplican, es un jardín que mantiene una inclinación por una pedagogía en particular. Por esta razón, retomamos algunos conceptos manejados por la autora para generar paralelismos con los espacios de enseñanza. Al preguntar a una maestra en qué manera aplican el modelo pedagógico comenta: “En las prácticas educativas no se ve reflejado uno [modelo pedagógico] en particular; desde el jardín y el colectivo docente entendemos importante mostrar y mantener el legado (referido a opciones y características pedagógicas puesta en práctica por Enriqueta con características de la pedagogía froebeliana)”^{A6} Si bien explica que el modelo no es aplicado totalmente, sí se muestra una voluntad de mantener vivo un legado.

El jardín se encuentra en Montevideo y funciona en un edificio realizado para su función específica. A este jardín asisten niños desde los tres a los seis años. Se analizan dos aulas de cuatro y cinco años.

Con respecto a la pedagogía que se aplica, recordamos que Compte y Riqué hace referencia a los ambientes escolares en sus escritos: “Sin embargo, el conjunto de nuestro menaje es práctico...Bonitas figuras, escogidas para cada grado, adornan las paredes y motivan alguna vez la conversación. No se ven en ninguna parte carteles de enseñanza analítica, porque no corresponden a la índole de nuestro programa, la presentación ni la presentación de cosas por fragmentos. (Ivaldi, 2014, p.136).

A6- Entrevista realizada el día 5/6/2021.

Nivel 4.

En este espacio asisten a clases 30 niños de 4 años y se imparten clases en español. A vista general se observa escasa presencia de elementos de comunicación visual. Podemos afirmar que con respecto a los espacios disponibles para fijar piezas es bajo el porcentaje de ocupación. La mayor parte de los elementos presentes se encuentran a una altura correspondiente con la altura de horizonte de los niños.

Observamos que con respecto a la función que cumple el aula, es posible afirmar que la mayor parte de los elementos son de observación. Encontramos un caso excepcional: un calendario en tamaño A4 que se encuentra por encima de la línea de horizonte de los niños que sin embargo, por el tipo de trazo es posible ver que es intervenido por niños para “tachar” los días del mes transcurridos. (Figura A4.1)



Figura A4.1

Hemos localizado, al observar la tipología de imagen presente en el aula, tres obras de arte, dos de las cuales pertenecen a artistas uruguayos.

Con respecto a los niveles de interactividad, observamos que la mayor parte de los elementos no implican una participación por parte de los usuarios, con excepción del calendario mencionado. Se observa un soporte de velcro en donde se encuentran los nombres de los integrantes de la clase en letras mayúsculas el cual es posible que se utilice para marcar asistencias. Se observa un rollo de papel sulfite que cuelga de la pared a la altura de horizonte de los niños con caligrafía de adulto que implica interacción de parte del docente.



Figura A4.2

Los grados de iconicidad de las imágenes se encuentran en la mayoría de los casos entre 5 y 6 con excepción de una lámina de Joaquín Torres García en grado 3.

En este caso, se observa que las piezas contienen o solo texto o sólo imágenes, no se encuentran casos de combinación texto-imagen. Las piezas que contienen exclusivamente imágenes corresponden a las láminas de obras de arte y las que contienen texto corresponde al creado por la docente, las etiquetas con los nombres de los niños, el afiche de números y un texto escrito por la docente (un trabalenguas) escrito en una hoja A4 y por encima de la línea de horizonte de los niños.

Se encuentran dos casos de representaciones que forman parte de la iconografía local: la obra de Torres García y una lámina perteneciente al Proyecto Cultural Arte en la Escuela de José Cuneo Perinetti; en este caso la lámina se encuentra por encima de la línea de horizonte los niños y obstruida su visión por objetos. Con respecto a elementos identificatorios podemos encontrar únicamente los nombres de los integrantes del grupo en un soporte de velcro.

Como nota final, se observa en este espacio un espejo a la altura de los niños. Los grados de iconicidad de las imágenes se encuentran en la mayoría de los casos entre 5 y 6 con excepción de una lámina de Joaquín Torres García en grado 3.

En este caso, se observa que las piezas contienen o solo texto o sólo imágenes, no se encuentran casos de combinación texto-imagen. Las piezas que contienen exclusivamente imágenes corresponden a las láminas de obras de arte y las que contienen texto corresponde al creado por la docente, las etiquetas con los nombres de los niños, el afiche de números y un texto escrito por la docente (un trabalenguas) escrito en una hoja A4 y por encima de la línea de horizonte de los niños.

Se encuentran dos casos de representaciones que forman parte de la iconografía local: la obra de Torres García y una lámina perteneciente al Proyecto Cultural Arte en la Escuela de José Cuneo Perinetti; en este caso la lámina se encuentra por encima de la línea de horizonte los niños y obstruida su visión por objetos. Con respecto a elementos identificatorios podemos encontrar únicamente los nombres de los integrantes del grupo en un soporte de velcro. Como nota final, se observa en este espacio un espejo a la altura de los niños.

Nivel 5.

En este caso se analiza un salón de clase a donde asisten 26 niños de 5 años y se imparten clases en español. A nivel general se observa una fuerte presencia de comunicación visual en las paredes y la mayor parte de los elementos se encuentran a la altura de los niños.

Encontramos piezas de observación a la vez que hay recordatorios de las rutinas por ejemplo un gran soporte de velcro contiene los nombres de los niños escritos en letras mayúsculas divididos en dos columnas: una encabezada por una ilustración de la escuela y otra de una casa. Por otro lado, se observa un calendario del mes con los días “tachados” además de un afiche producido por la docente en donde se hace hincapié en los “buenos” y “malos” hábitos de clase. (Figura A4.3). Este se encuentra también dividido en dos columnas encabezadas por ilustraciones realizadas a mano de expresiones de aprobación o reprobación. Esta pieza explica los hábitos que se esperan de los niños en el salón de clase.

Con respecto a las tipologías de imágenes podemos observar obras de arte en distintos puntos del salón. Estas se encuentran a la altura del horizonte de los niños y sus autores son artistas uruguayos con excepción de una lámina de Jaon Miró.

Con respecto a los niveles de interactividad se observa que la mayor parte de las dinámicas de interacción se dan a partir de pegar y despegar elementos en un velcro ya que parte de las paredes están cubiertas por este material y es aprovechado colocando etiquetas, carteles pequeños y siluetas de letras.



Figura A4.3

Los carteles incluyen el abecedario y números: cada uno enmarcado en un recuadro y adherido de forma separada. Por el orden en que se encuentran al momento del relevo es posible suponer que la interactividad es escasa. (Figura A4.4)



Figura A4.4

Por otro lado se observa una lista de nombres de integrantes de la clase realizada en etiquetas separadas encabezadas, en dos columnas, una con una fotografía de la fachada del jardín de infantes y otra con una ilustración de una casa. (Figura A4.5) Se puede suponer la movilidad de estas etiquetas dependiendo del día. Por otro lado observamos un calendario en tamaño A4 por encima de la altura de los niños en donde se marcan los cumpleaños de los integrantes en el día correspondiente y, por la caligrafía, es notorio que lo escriben los niños. Se visualiza junto a esta pieza un tablero de madera dividido en cinco columnas y encabezado por los días hábiles de la semana. No se observan agregados en las columnas. (Figura A4.6)

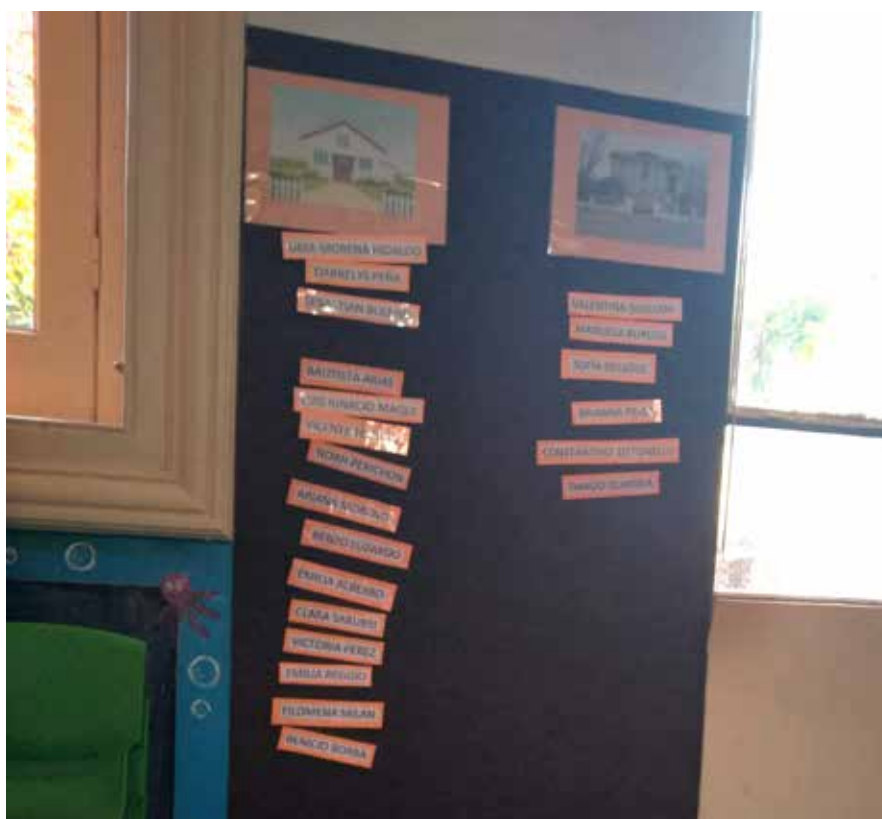


Figura A4.5



Figura A4.6

Con respecto a la producción del material es posible observar que la mayor parte del material está realizado por docentes especialmente para el espacio. Podemos observar carteles realizados a mano, composiciones de imágenes impresas junto con carteles tipográficos impresos, un poema escrito a mano que acompaña producciones de los niños, un rollo de papel sulfite colgado a la altura de los niños escrito a mano en donde se explican las reglas de un juego y finalmente un mapa conceptual que contiene como idea central “Petrona Viera”. (Figura A4.7) Se ubica una producción de los niños siendo esta los dibujos que acompañan al poema mencionado. Los casos de piezas pre diseñadas son las láminas de los artistas uruguayos, y dos calendarios complementarios al nombrado, uno que contiene todos los meses del año y otro sólo el mes presente.

Logramos observar, con respecto a los grados de iconicidad, un espectro amplio de ejemplos. Se observa un elemento con grado 1, la lámina de Miró. Dos elementos con grado 4, una lámina de Torres García y otra lámina artística de la cual no se reconoce el autor. Luego, se observan varias piezas que se colocan entre los niveles 4 y 5. Se encuentran dos piezas nivel 7, fotografías en blanco y negro que corresponden a una imagen de la fachada del Jardín y una fotografía de la artista Petrona Viera. Finalmente, se ubican algunas piezas nivel 8, siendo estas fotografías de animales nativos.

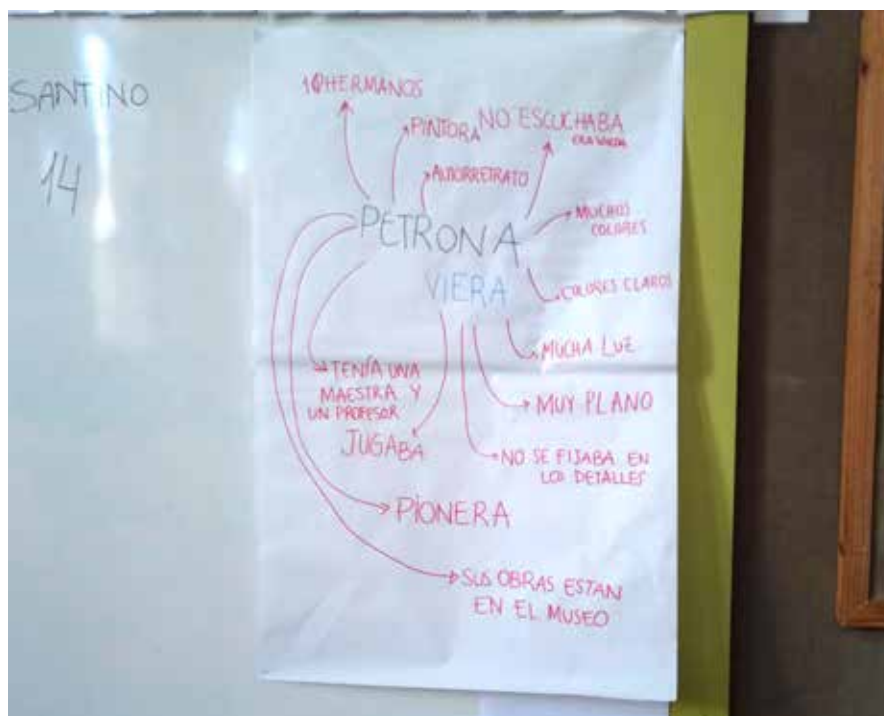


Figura A4.7

Es notorio que las piezas que sólo contienen imágenes y no texto, son únicamente obras de arte. Luego se observan, imágenes acompañadas de texto en relación redundante en la mayor parte de los casos. Señalamos un caso puntual en donde conviven dos tipos de imágenes y texto que representan el mismo objeto: ilustraciones en grado 6 de animales junto con fotografías a color, grado 8 junto con etiquetas con texto impreso en donde se leen los nombres de los animales nativos. (Figura A4.8).



Figura A4.8

Los casos en donde se observa la presencia exclusiva de texto corresponden a las láminas escritas a mano por la docente y los nombres de los niños. En ambos casos las letras son imprentas mayúscula.

Volcándonos al análisis de los elementos socioculturales podemos observar una variedad de elementos. Por un lado, con respecto a la simbología local se destacan una serie de elementos. Por un lado, una pieza de Joaquín Torres García. Por otro lado, se evidencia un estudio en ese momento de la artista Petrona Viera ya que se observan láminas impresas en hojas A4 sobre un soporte y a la vez un mapa conceptual con su nombre como idea clave. A la vez, observamos la fauna nativa antes mencionada.

Con respecto al contexto solo divisamos una referencia: la ilustración de una casa junto a la fotografía del jardín en la pieza nombrada. Esta casa, además de diferir en grado de iconicidad con su imagen vecina (grado 6 y grado 7 respectivamente) está representada en una ilustración de un entorno rural no correspondiente al entorno urbano en donde se encuentra la institución. Por otro lado, es posible notar que en la totalidad de las imágenes en donde se representan niños, estos son caucásicos. Finalmente, y en la búsqueda de simbología convencional se observa una alfombra que representa una vista aérea de una cancha de fútbol con banderas de diferentes países, entre las cuales se observa Uruguay. (Figura A4.9). Como elementos identificatorios de quienes habitan el espacio se encuentran los nombres de los niños y una ilustración grado 6 de dos niños jugando junto a un texto con el nombre de la maestra y el número de clase. (Figura A4.10)

Como piezas particulares, destacamos impresiones de tapas de libros para niños ordenadas en una grilla de 2 X 4 que cuelgan sobre una pared y dentro de folios transparentes. Estos se colocan cercanos a carteles A4 realizados a mano en donde se destacan hábitos esperados de los niños con respecto a los libros y la zona de lectura. (Figura A4.11).



Figura A4.9



Figura A4.10



Figura A4.11

Caso 5 - Colegio Privado .

Este colegio se encuentra en una zona céntrica de Montevideo y se emplaza en un edificio realizado para ese propósito. En este caso se analizan dos aulas, una de nivel 4 y otra de nivel 5 en donde se imparten clases de inglés y español en el mismo espacio.

Nivel 4.

El aula es utilizada para impartir clases a 20 niños de 4 años tanto en inglés como en español. Es posible percibir una baja presencia de comunicación visual en el espacio. De todas formas, la mayor parte de los elementos presentes se encuentran a la altura del horizonte de los niños. Es posible aproximar un porcentaje de ocupación de las paredes por comunicación visual entre 10 y 30 por ciento.

Con respecto a la tipología de imagen, se puede observar una obra de arte en formato lámina adherida sobre un espejo. Esta lámina muestra una obra de Vincent Van Gogh.

Según los niveles de interactividad se observa que la mayor parte de los elementos no sugieren una interacción, es decir, son de observación. Se localiza un elemento en formato afiche sobre un atril el cual contiene texto escrito por parte de la docente. De acuerdo a los contenidos escritos observados, el elemento sugiere una renovación en períodos prolongados de tiempo. No se encuentran elementos que sugieran una interacción por parte de los niños.

Según quien produce el material, se puede notar que la mayor parte de los elementos presentes son pre diseñados. No se observa presencia de material producido por los niños pero sí algunos elementos diseñados por docente los cuales son siluetas de animales marinos realizados en cartulina y adheridos a las ventanas del aula. Los grados de iconicidad que más abundan son 5 y 6, es decir, un alto grado de imágenes figurativas. Se localiza una excepción de grado 8, siendo estas las fotografías a color de los niños localizadas en el marco de un espejo de clase.

La mayor parte de las imágenes presentes se encuentran acompañadas de texto en relación complementaria, a excepción de las siluetas de los animales marinos y la lámina de Van Gogh las cuales no contienen texto en su composición. Se destacan cartillas que señalan los hábitos regulares de clase, se estima que son piezas que permanecen a lo largo del año escolar y por otro lado un afiche en sulfite con ilustraciones y texto escrito a mano en relación a una reciente visita a una huerta y sus elementos.(Figura A5.1) Se observa un afiche con una alta proporción de texto escrito que se refiere a los hábitos de clase el cual posee una única ilustración de una expresión, es en su totalidad escrito y a mano. (Figura A5.2) Todos los textos se encuentran escritos en imprenta mayúscula.



Figura A5.1

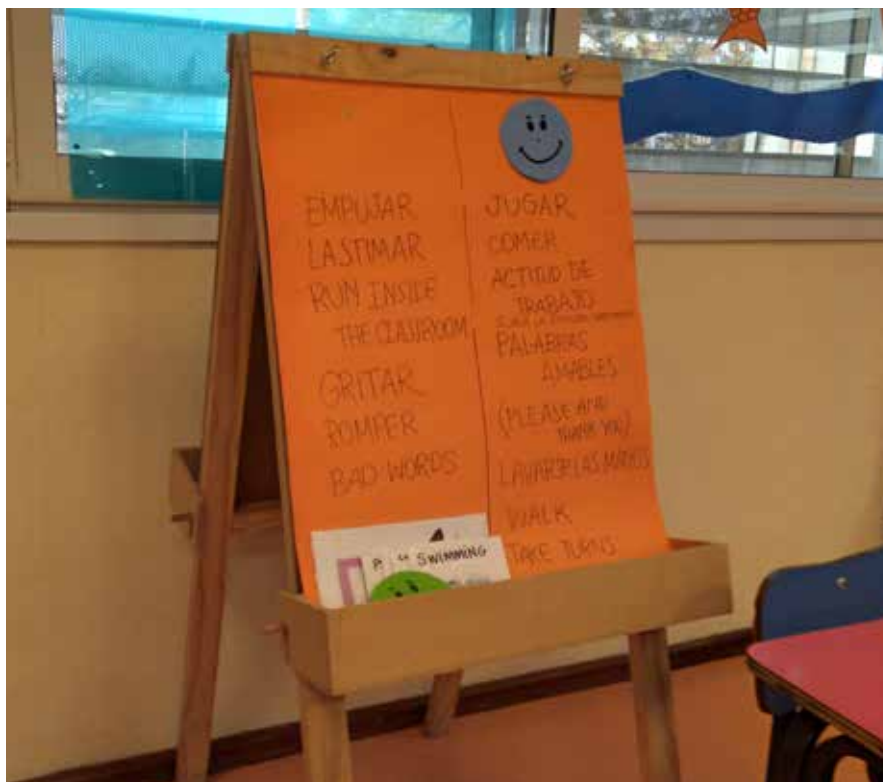


Figura A5.2

Con respecto a los contenidos, es posible afirmar que la mayor parte de los elementos están relacionados con el contenido escolar con excepción de una serie de tarjetas que indican frases relacionadas a las rutinas diarias como poner la mesa, lavarse las manos, tomar agua o ir al patio de juegos. Por otro lado, se observa un elemento recordatorio que se refiere a las fechas de cumpleaños de los niños diagramado en siluetas de globos y con las fechas escritas dentro del área. (Figura A5.3).



Figura A5.3

Con respecto a los elementos socioculturales se puede notar únicamente un elemento que refiere al contexto y este es una cartilla de las que resaltan las rutinas de clase y contiene el texto en inglés “LET’S GO TO THE PLAYGROUND”^{A5} Esta imagen representa, en grado 6 de iconicidad, una colina de pasto con juegos. Este contexto no es coincidente con el de la ciudad donde se encuentra emplazada la institución. Por otro lado, las imágenes de niños que se visualizan son de niños caucasicos. Con respecto a la simbología convencional incluimos en esta categoría el calendario de cumpleaños asociado a los globos. Se puede relacionar la imagen de globos en asociación con la celebración y la fecha especial que se está señalando. Como elemento de identificación de los usuarios del espacio se ubican las fotografías de los niños que forman parte del grupo.

Como singularidad se puede notar que dentro del sistema de cartillas que representan las rutinas de clase, algunos elementos son prediseñados y otros ilustrados y escritos a mano pero que responden a la misma lógica. Es posible que esta producción y diseño se haya dado por extravío de algunos elementos o por responder a una necesidad específica de comunicación. (Figura A5.4)

A5- Vayamos al patio de recreo.



Figura A5.4

Nivel 5.

En este aula se imparten clases de inglés y español para un grupo de 24 niños de nivel 5 años. A primera vista es posible afirmar que es un espacio que cuenta con fuerte presencia de comunicación visual. Sin embargo, cerca de la mitad de los elementos dispuestos en las paredes se encuentran por encima de la altura de horizonte de los niños.

Es posible afirmar que la mayor parte de los elementos son de observación de contenido relacionado con temáticas programáticas de clase. Como excepción se encuentra una composición sobre la pizarra de clase con los días de la semana y actividades que se realizan en cada uno. Estas actividades se marcan sobre papeles “Post it”.

En la misma función de recordatorio se pueden observar sobre un soporte cerca del pizarrón de clase doce recuadros en soporte rígido y que se pueden abrir y cerrar por el medio, aquí se observan los meses del año con los cumpleaños de cada integrante de la clase marcado.

Por otro lado, se pueden observar etiquetas que señalan donde deben posicionarse objetos, en este caso sobre un perchero se encuentran etiquetas con los nombres de los niños que indican su espacio personal para colocar pertenencias. (Figura A5.5)



Figura A5.5

Con respecto a las tipologías de imágenes listadas en nuestra grilla de análisis localizamos una pieza de grandes dimensiones colocada en el suelo como alfombra. Sobre esta se observa una composición a modo de plano que representa calles y elementos de una ciudad en vista de planta.

Los niveles de interactividad que proponen los materiales es casi nulo por parte de los niños. Sin embargo, se sugieren actividades en algunos ejemplos. Una pieza que llama la atención es un recuadro en soporte rígido (similar a los que contienen los meses del año pero en dimensiones mayores) la cual es posible abrir y cerrar. Al respecto de la pieza la docente señala: “Por otro lado, está nuestra ventana de sorpresas. Allí aparecen cosas muy variadas que dan pie a lo que trabajaremos juntos o simplemente son parte de la vida afectiva de nuestro grupo.”¹ Según comenta la docente: dentro de esta pieza se colocan elementos de importancia y que los niños “revelan” al llegar a la clase al abrirla. (Figura A5.6)

1 Entrevista realizada el día 2/6/2021.



Figura A5.6

Al preguntarnos quiénes producen los materiales visuales presentes es relevante la respuesta de la docente: “Muchos de ellos son creados por nosotras las maestras y/o en co-creación con los niños. Es fundamental que sean significativos para ellos. Como algunos niños ya escriben, en variadas ocasiones lo crean ellos mismos. En el caso de los niños que aún no escriben (lógico en esta edad), colaboran con ilustraciones, con sus ideas en el diseño, etc. También nos apoyamos en láminas y/o materiales que sacamos de sitios de internet. Yo utilizo además otros recursos como ser cartas con valores, bandas numéricas, etc. La idea no es llenar las paredes de información, sino que sea la necesaria y sobre todo útil y significativa para ellos. Pueden ser recordatorios de normas de clase, de valores elegidos por el grupo, de necesidades que tenemos, que vamos a llevar, a través del delegado y del suplente al consejo estudiantil y presentar ante Dirección, entre muchas otras.”

Es visible este modo de producción en los elementos presentes. En la mayor parte de los ejemplos, se observan composiciones que combinan elementos generados por los niños como dibujos y aportes de la docente como un título realizado a mano. Por otro lado, son visibles los elementos generados por la docente como un rollo de papel sulfite con ilustraciones y palabras escritas a mano en imprenta mayúscula. Este elemento se encuentra sobre un soporte de madera y por su posición en el ambiente se supone una movilidad fluida del elemento. Por último, se pueden observar elementos pre diseñados, en su mayoría imágenes impresas posiblemente descargadas de internet además de tarjetas con ilustraciones que parecen (por el soporte y calidad) provenientes de paquetes de recursos didácticos obtenidos por la institución. (Figura A5.7).



Figura A5.7

Con respecto a los grados de iconicidad de las imágenes usadas se observa una fuerte presencia de un grado 6, pintura realista, según la escala de Villafañe. Se encuentran excepciones puntuales de grado 8 con fotografías a color.

En el estudio de las relaciones de imágenes y texto se observa que no existen imágenes que no estén acompañadas de texto tanto en composiciones prediseñadas como con intervenciones de docente. La mayor parte de las imágenes se acompaña de texto en relación de redundancia señalando en el texto el objeto representado en la ilustración. Por otro lado, se observa una pieza con fuerte presencia de texto escrito y es el atril de madera con los textos escritos por docente en imprenta mayúscula. Si se comparan los textos escritos en inglés y español se localiza que en ambos casos se escribe en letra imprenta mayúscula y la longitud de los textos en español es significativamente mayor.

Al analizar el espectro sociocultural se localizan imágenes que representan niños, en su totalidad en grado 6 de iconicidad. Estas imágenes muestran niños caucásicos sin excepciones. Por otro lado y estudiando la correspondencia con el contexto se localizan cuatro imágenes acompañadas de texto en inglés: August, March, April y November. Las cuatro imágenes representan el mismo paisaje en una ilustración con grado de iconicidad 6 en distintas situaciones climáticas. El paisaje muestra un pequeño pueblo junto a un lago, con montañas de fondo y un árbol. El árbol juega el rol de representar el paso del tiempo y estaciones mostrándose en distintas fases. Llama la atención que este contexto no es similar al de la escuela (que se encuentra en la ciudad) y sobre todo que el mes de Agosto está representado con sol, el árbol florecido y personas cerca del lago con una sombrilla, es decir, no se corresponde con el contexto geográfico. (Figura A5.8).

Al observar si existe simbología convencional de algún tipo se retoma la pieza de la alfombra, en grado 6 de iconicidad, representando una ciudad en vista de plano. (Figura A5.9). La misma contiene señales de tránsito como cruces peatonales, rotondas y calles asfaltadas y señalizadas. Retomamos aquí uno de los puntos tratados en el Área de Conocimiento Social específicamente Geografía para el nivel 5: “La representación gráfica e interpretación de diferentes itinerarios en dos y tres dimensiones.” (CEIP). En este caso uno de los puntos de interés del área se encuentra presente dentro de la comunicación visual permanente del espacio. Finalmente, en búsqueda de elementos iden-



Figura A5.8



Figura A5.9

tificatorios se observan los dibujos de los niños (Figura A5.10) expuestos sobre una de las paredes (por encima de la línea de horizonte de los niños), además de las etiquetas con el nombre de cada niño en el espacio personal en el perchero. Junto con el nombre, es posible observar una ilustración realizada por los niños, acompañando el espacio. (Figura A5.5)



Figura A5.10

Apéndice 2-Entrevistas a docentes

Es necesario aclarar que no en todos los casos ha sido posible contar con las respuestas de docentes, y en ocasiones, no se han contestado la totalidad de las preguntas. En caso en que no se encuentren la respuesta a la totalidad de las preguntas, éstas quedarán sin contestar y el caso de no contar con la entrevista no se presentará en el Apéndice. A continuación se observan las preguntas realizadas.

¿Fue el edificio realizado especialmente para una escuela?

Grado que enseñas

¿Inglés o español?

¿Cuántos alumnos son?

¿Cuántas niñas y niños?

¿Hay un modelo pedagógico explícito en la institución? ¿Cuál?

¿De donde obtienes los materiales gráficos para poner en las paredes?

¿Diseñas o creas algún material?

¿Alguien te ayuda con esa tarea?

¿Hay alguna pauta desde la institución para los materiales que se ponen en las paredes?

¿Son interactivos? ¿Por los niños, o por docente?

¿Con qué frecuencia se renuevan?

¿Tienen texto?

¿Hay algún material que esté relacionado con las rutinas de clase?

¿Tiene los materiales algún código de color con respecto a la actividad?

¿Qué te gustaría cambiar de la manera en que usas el material gráfico?

¿Qué importancia crees que tienen estos materiales didácticos en tu quehacer docente?

¿Te gustaría que existiera formación en diseño gráfico para docentes?

¿Qué importancia se le da a que los materiales tengan texto escrito?

¿Prefieres materiales sólo con imágenes?

Caso 1- Escuela Pública.

¿Fue el edificio realizado especialmente para una escuela?

El edificio fue para la escuela.

Grado que enseñas.

Actualmente soy maestra de inicial (tengo común y la especialización en educ inicial) nivel 5 años.

¿Inglés o español?

En español

¿Cuántos alumnos son?

Son 30 niños

¿Cuántas niñas y niños?

18 varones y 12 niñas.

¿Hay un modelo pedagógico explícito en la institución? ¿Cuál?

La Institución tiene proyectos a seguir y se crean acuerdos institucionales y pedagógicos, para que haya criterios en común , un mismo lineamiento.

Se trabaja en forma coordinada con todo el cuerpo docente, y en especial con los grados paralelos. Se trata de ambientar el aula de manera que la misma sea alfabetizada, es decir que sea estimulante para el niño en todo sentido, que tenga imágenes pero también escritura , numeración etc para promover el interés en los niños x la lectoescritura, que sea un ambiente motivador para el aprendizaje.

¿De donde obtienes los materiales gráficos para poner en las paredes?

Generalmente el docente los hace partícipes de esa ambientación para que sea interactivo.

¿Diseñas o creas algún material?

Se diseñan materiales de acuerdo a los temas que se están trabajando y se van renovando a medida que se sigue adelante.

¿Alguien te ayuda con esa tarea?

¿Hay alguna pauta desde la institución para los materiales que se ponen en las paredes?

¿Son interactivos? ¿Por los niños, o por docente?

¿Con qué frecuencia se renuevan?

¿Tienen texto?

¿Hay algún material que esté relacionado con las rutinas de clase?

También es importante crear una agenda en donde estén las rutinas de clase etc.

¿Tiene los materiales algún código de color con respecto a la actividad?

¿Qué te gustaría cambiar de la manera en que usas el material gráfico?

¿Qué importancia crees que tienen estos materiales didácticos en tu quehacer docente?

Es sumamente importante el material a utilizar.

¿Te gustaría que existiera formación en diseño gráfico para docentes?

Sería sumamente interesante tener formación en diseño.

¿Qué importancia se le da a que los materiales tengan texto escrito?

¿Prefieres materiales sólo con imágenes?

Entrevista realizada el día: 18/8/2021

Caso 4- Jardín de Infantes público.

¿Fue el edificio realizado especialmente para una escuela?

Si desde su origen.

Grado que enseñas.

Nivel inicial 4 años.

¿Inglés o español?

Español.

¿Cuántos alumnos son?

30 alumnos.

¿Cuántas niñas y niños?

13 niñas 17 niños.

¿Hay un modelo pedagógico explícito en la institución? ¿Cuál?

En las prácticas educativas no se ve reflejado uno en particular; desde el jardín y el colectivo docente entendemos importante mostrar y mantener el legado (referido a opciones y características pedagógicas puesta en práctica por Enriqueta con características de la pedagogía froebeliana).

¿De donde obtienes los materiales gráficos para poner en las paredes?

Elaboración propia, comprados o del jardín.

¿Diseñas o creas algún material?

Si varios son pensados diseñados y elaborados por mi y los niños.

¿Alguien te ayuda con esa tarea?

En muchas oportunidades mi compañera aula (auxiliar docente), en otras ocasiones en conjunto con compañeras.

¿Hay alguna pauta desde la institución para los materiales que se ponen en las paredes?

¿Son interactivos? ¿Por los niños, o por docente?

Si por ambos, uno de los propósitos es que tenga significatividad para los alumnos y que sirvan para la interacción.

¿Con qué frecuencia se renuevan?

¿Tienen texto?

¿Hay algún material que esté relacionado con las rutinas de clase?

¿Tiene los materiales algún código de color con respecto a la actividad?

Opte por no utilizar esa asociación.

¿Qué te gustaría cambiar de la manera en que usas el material gráfico?

Que no sea solo para rutinas, expuestas desde pautas docentes, que pueda existir más autonomía del uso por parte de los alumnos y alumnas.

¿Qué importancia crees que tienen estos materiales didácticos en tu quehacer docente?

La ubico dentro de las herramientas que hacen a nuestro quehacer educativo.

¿Te gustaría que existiera formación en diseño gráfico para docentes?

No solo la formación, también la implementación de espacios y recursos materiales.

¿Qué importancia se le da a que los materiales tengan texto escrito?

Dependiendo del propósito.

¿Prefieres materiales sólo con imágenes?

No, según el material.

Entrevista realizada el día: 5/6/2021

Caso 5- Colegio Privado.

¿Fue el edificio realizado especialmente para una escuela?

Sí.

Grado que enseñas.

Nivel 5.

¿Inglés o español?

Español.

¿Cuántos alumnos son?

24 alumnos.

¿Cuántas niñas y niños?

12 y 12.

¿Hay un modelo pedagógico explícito en la institución? ¿Cuál?

Nos basamos en el Programa Oficial, a su vez hacemos una selección de los «Sí o Sí», entre las docentes del Nivel y el equipo Director, es decir lo que no puede faltar a nuestro criterio en nuestra planificación. Y también existe un Programa Crandon. Considero fundamental ubicar al niño en el centro del proceso educativo. Tener en cuenta sus deseos, intereses, sus tiempos, su manera de aprender. Lo más importante para mí es acompañar a estos niños a «ser personas», a conocer sus fortalezas, que descubran sus talentos, y oportunidades de mejora, a que conecten con sus emociones y aprenden a gestionarlas. Pongo mucho foco también en generar un buen clima en el aula, de respeto, confianza, buena comunicación, donde el humor tiene un lugar relevante. Soy una convencida de que si se generan buenos vínculos con niños y familias, los aprendizajes se darán de manera natural, con una buena actitud hacia los mismos. En el intercambio, en la socialización se aprende lo que no pueden encontrar en «Google». A su vez, me baso en la pedagogía de la pregunta. Me parece fundamental que los niños aprendan a preguntarse, a cuestionar y que, paulatinamente vayan aprendiendo cómo y dónde pueden obtener información para responderse las preguntas que les surgen. El saber no debe estar concentrado en el docente y que el niño sea un mero receptor. Aunque parece obvio y obsoleto, aún se dan estas prácticas en algunas instituciones.

¿De donde obtienes los materiales gráficos para poner en las paredes?

Muchos de ellos son creados por nosotras las maestras y/o en co creación con los niños. Es fundamental que sean significativos para ellos. Como algunos niños ya escriben, en variadas ocasiones lo crean ellos mismos. En el caso de los niños que aun no escriben (lógico en esta edad), colaboran con ilustraciones, con sus ideas en el diseño, etc. También nos apoyamos en láminas y/o materiales que sacamos de sitios

de internet. Yo utilizo además otros recursos como ser cartas con Valores, bandas numéricas, etc. La idea no es llenar las paredes de información, sino que sea la necesaria y sobre todo útil y significativa para ellos. Pueden ser recordatorios de normas de clase, de Valores elegidos por el grupo, de necesidades que tenemos, que vamos a llevar, a través del delegado y del suplente al consejo estudiantil y presentar ante Dirección, entre muchas otras.

¿Diseñas o creas algún material?

Lo respondí más arriba. Sí, en muchas de las ocasiones. También diseñamos juntos murales para decorar nuestro salón. Y tienen un lugar especial las creaciones de los niños que nos regalan, como ser sus dibujos. Gran carga afectiva. Por otro lado, está nuestra ventana de las sorpresas. Allí aparecen cosas muy variadas que dan pie a lo que trabajaremos juntos o simplemente son parte de la vida afectiva de nuestro grupo.

¿Alguien te ayuda con esa tarea?

Lo hacemos en equipo: niños y docentes. Somos tres docentes que aportamos.

¿Hay alguna pauta desde la institución para los materiales que se ponen en las paredes?

Sí, se pide que no sobrecarguemos, que sea prolijo, estético, adecuado para el nivel. Si solicitamos ayuda para colgar algo o ideas tenemos apoyo de Dirección y de los compañeros de mantenimiento y materiales.

¿Son interactivos? ¿Por los niños, o por docente?

Sí. Creo q ya la respondí. Actualmente estamos trabajando como generación con el Surrealismo y Laura Molina, la subdirectora, previa coordinación con nosotras, creó un mural interactivo con pinturas de René Magritte para que los niños las intervengan. Les encantó la propuesta.

¿Con qué frecuencia se renuevan?

Con bastante frecuencia porque responden a momentos determinados. De igual modo, hay algunos que permanecen, como ser la cartelera de cumpleaños, las normas de clase. Otros se van completando a lo largo del año, como es el caso de Phonics en el área de inglés. Se van agregando sonidos en la medida que los van trabajando.

¿Tienen texto?

Algunos sí y otros no. Hay con texto solo, con imágenes, de lectura icónica, con números. Mucha variedad.

¿Hay algún material que esté relacionado con las rutinas de clase?

Sí. Tenemos en la pizarra un calendario bilingüe semanal con los días, las actividades que hay cada día y si son de mañana o de tarde. Es fundamental para que los niños se organicen y a su vez es brinda tranquilidad, seguridad saber qué tienen cada día.

¿Tiene los materiales algún código de color con respecto a la actividad?

En este caso no. Son dibujos que representan las diferentes actividades.

¿Qué te gustaría cambiar de la manera en que usas el material gráfico?

No me doy cuenta de algo que quiera cambiar. Lo que sí me pasa a veces es que al trabajar con ellos e ir generando el material ahí mismo, puede que no me quede tan prolijo como me gustaría. De todos modos, si lo considero necesario lo retoco después. Con ellos no podemos tomarnos grandes tiempos en que sea súper prolijo y hacerlo lento porque por su corta edad, si demoramos mucho en esto se dispersan. Busco un equilibrio.

¿Qué importancia crees que tienen estos materiales didácticos en tu quehacer docente?

Gran importancia. Ayuda a ordenarlos, a visualizar lo que hacemos, lo que creemos, etc. Es parte de nuestra identidad de grupo. De algún modo nos representa, representa nuestro trabajo. Además nos permite revisitar lo trabajado o abordado anteriormente, nos sirve de registro. Algo que utilizamos mucho para este fin es el portafolio.

¿Te gustaría que existiera formación en diseño gráfico para docentes?

Sí, sería un lindo aporte. Una carencia que siento que tengo es no saber dibujar bien. Es muy útil con niños pequeños.

¿Qué importancia se le da a que los materiales tengan texto escrito?

Es importante para que los niños y niñas se acostumbren al mundo escrito. En esta etapa es bueno que sea en imprenta mayúscula. Pero que igual sepan que hay diferentes formas de escribir, de representar. Muestran gran interés por aprender a leer y a escribir. Además les fascina la lectura a partir de imágenes. Les divierte mucho. Creo que hay que acercarles todo de forma ordenada.

¿Prefieres materiales sólo con imágenes?

No necesariamente.

Entrevista realizada el día: 2/6/2021

Apéndice 3-Grilla de análisis.

1. Características físicas y de emplazamiento de los materiales visuales.

Altura del niño		Porcentaje de ocupación de las paredes por material visual (%)	
0		1-10	
1 a 3		10-30	
4 a 6		30-50	
7 a 9		50-70	
10 +		70+	

2. Niveles de interactividad usuario-material visual.

	De observación	Interacciones por docentes	Interacciones por niños
0			
1 a 3			
4 a 6			
7 a 9			
10 +			

3. Tipología de imágenes.

Infografías	Mapas	Esquemas	Imágenes científicas	Obras de arte

4. Productores del material.

	Docentes	Docentes con aportes de niños	Niños con aportes de docentes	Prediseñado
0				
1 a 3				
4 a 6				
7 a 9				
10 +				

5. Formas de representación (grados de iconicidad según Justo Villafañe).*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0											
1 a 3											
4 a 6											
7 a 9											
10 +											

6. Relación entre imagen y texto de las piezas de comunicación visual.

	Solo imágenes	Relación redundante	Relación complementaria	Solo texto	Singularidades de idioma
0					
1 a 3					
4 a 6					
7 a 9					
10 +					

* 1- representación no figurativa / 2- esquemas arbitrarios / 3- esquemas motivados / 4- pictogramas / 5- representación figurativa no realista / 6- pintura realista / 7- fotografías en blanco y negro / 8- fotografía en color / 9- imágenes de registro estereoscópico / 10- modelo tridimensional a escala / 11- imagen natural.

7. Tipo de contenido que exponen las piezas.

	Relacionado con contenido programático	Recordatorios	Rutinas	Señalan lugar de los objetos	Hábitos de acuerdo a la edad
0					
1 a 3					
4 a 6					
7 a 9					
10 +					

8. Simbología colectiva y elementos socioculturales presentes en la comunicación visual.

Iconografía local	Correspondencia contexto	Instituciones sociales o estereotípicas (ej.: familia, oficios)

Efemérides y símbolos patrios	Otro tipo de simbología convencional	Elementos identificatorios y de apropiación del espacio

Paralelismo modelo pedagógico y modelo visual	Observaciones	Piezas particulares	¿Se observa sistematización dentro del esquema visual del aula?

Apéndice 4-Contenidos programáticos por Área de Conocimiento para Nivel 4 y Nivel 5 de Educación Inicial en Uruguay.^{A4}

Lectura	
Nivel 4	Nivel 5
<p>Las inferencias textuales. - En el tema global del cuento.</p> <p>La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de rimas.</p> <p>La reiteración de palabras como ruta cohesiva.</p> <p>Las inferencias a partir de elementos paratextuales: tapa, contratapa y lomo del libro; títulos e imágenes.</p> <p>Las inferencias a través de las palabras clave en textos de información.</p>	<p>Las inferencias organizacionales.</p> <p>La predicción a partir de elementos paratextuales. - En historietas. (las onomatopeyas).</p> <p>Las inferencias organizacionales en textos instructivos.</p> <p>Las inferencias organizacionales en folletos.</p>
Area del conocimiento de Lenguas	

A4- Tablas de elaboración propia en referencia a documento Programa de Educación Inicial y Primaria, CEIP, 2008, pp.142-233.

Lectura

Nivel 4

Las inferencias textuales.

- En el tema global del cuento.

La ampliación del reservorio lingüístico:
la memorización de rimas.

La reiteración de palabras como ruta cohesiva.

Las inferencias a partir de elementos
paratextuales: tapa, contratapa y lomo del
libro; títulos e imágenes.

Las inferencias a través de las palabras
clave en textos de información.

Nivel 5

Las inferencias organizacionales.

La predicción a partir de elementos
paratextuales.
- En historietas. (las onomatopeyas).

Las inferencias organizacionales en textos
instructivos.

Las inferencias organizacionales en folletos.

Area del conocimiento de Lenguas

Numeración

Nivel 4

La relación entre cantidades.

El número como cuantificador.

La serie numérica oral (mínimo hasta 10).

Los números naturales (mínimo hasta 10).

La relación parte-todo en cantidades
discretas y continuas.

La noción de partes equivalentes en
contextos continuos.

Nivel 5

El número como conocimiento social.

La serie numérica oral (mínimo hasta 30).

La relación de orden (mayor, menor e igual).

La composición y descomposición
aditiva de cantidades.

Los intervalos entre decenas.

Las relaciones anterior, siguiente.

La noción de partes congruentes en la
división de la unidad (discreta o
continua).

La noción de mitad y mitades.

La representación numérica.

Area Del Conocimiento Matemático

Artes Visuales

Nivel 4

El pintor y su producción artística.

- El retrato y el autorretrato en la pintura de diferentes artistas.

Los colores secundarios.

La pintura.

Nivel 5

El escultor y su obra.

-La figura humana en la escultura.

Las texturas visuales y táctiles.

-La superficie y el volumen en las esculturas.

Los colores en la obra artística.

Los géneros televisivos (de entretenimiento, de información, de publicidad).

El modelado.

Area Del Conocimiento Artístico

Música

Nivel 4

La música instrumental.

La corporización de canciones infantiles tradicionales.

La dualidad sonidosilencio en el ambiente escolar.

La intensidad como cualidad del sonido.

El ritmo en las canciones.

Nivel 5

La música académica instrumental y vocal.

Las rondas infantiles tradicionales de nuestro país.

Los sonidos en la comunidad.

La duración y la altura como cualidades del sonido.

Los cotidiáfonos.

Los ecos rítmicos.

Area Del Conocimiento Artístico

Expresión Corporal

Nivel 4

El espacio vivenciado a través de diferentes movimientos.

El reconocimiento y movimientos de las extremidades del cuerpo.
- El sentido del tacto.

La reproducción de imágenes de elementos de la naturaleza.

La creación de movimientos con distintos ritmos.

Nivel 5

Los cambios de dirección y sentido en los desplazamientos espaciales.
- La lateralidad.

El cuerpo y los movimientos corporales.
- Las posibilidades de movimiento de las articulaciones y los puntos de apoyo.
- El equilibrio postural.
- Los sentidos del oído y del gusto.

La reproducción de imágenes de elementos de la naturaleza (lo vivido e imaginado).

La duración del movimiento.

Area Del Conocimiento Artístico

Literatura

Nivel 4

El cuento maravilloso.

Las jitanjáforas.

Las estructuras lúdicas: los trabalenguas.

Nivel 5

El cuento tradicional: versión original y otras.

Los limericks, las retahílas y las coplas.

Los pregones.

Las estructuras lúdicas: las adivinanzas en verso.

Area Del Conocimiento Artístico

Biología

Nivel 4

La relación individuoambiente.

- Las plantas en el ambiente del niño.
- Su crecimiento y sus cuidados.

La morfología externa e interna de nuestro cuerpo.

- La comparación con otros animales.

La alimentación en animales.

- El origen de los alimentos (animal y vegetal).
- La nutrición humana: las ingestas diarias y sus transformaciones.

La locomoción en mamíferos y otros animales.

Las acciones de salud: el control pediátrico.

Los cambios corporales y conductuales durante la gestación en humanos y otros animales.

Nivel 5

Los ecosistemas acuáticos y terrestres.

- El agua en la vida de animales y plantas.

Los órganos de una planta (Angiospermas).

La relación trófica.

- La dentición carnívora, herbívora y omnívora.
- Los tipos de dientes.

El aire en la vida de los animales.

- El intercambio de gases en la respiración del hombre y otros animales.

El desarrollo y la salud.

- La vacunación como prevención de enfermedades.

El dimorfismo sexual en animales.

- La continuidad de las especies.

Area Del Conocimiento De La Naturaleza

Química

Nivel 4

Las propiedades organolépticas de sólidos y líquidos (color, sabor y olor).

La tamización (método de separación de sistemas heterogéneos).

Nivel 5

Los cambios de estado de la materia.

- La fusión y la solidificación.
- La variación de la temperatura y los cambios de estado.

Los sistemas heterogéneos (mezclas heterogéneas):

- Líquido-líquido.
- Líquido-sólido.
- Sólido-sólido.

Area Del Conocimiento De La Naturaleza

Física

Nivel 4

La luz y los objetos.
- La formación de sombras.

El movimiento a lo largo de una trayectoria.
- El movimiento y el reposo.

Los colores sustractivos secundarios (pigmentos).

Nivel 5

El espectro solar visible.

Las trayectorias rectas y curvas.

Area Del Conocimiento De La Naturaleza

Geología

Nivel 4

Las propiedades del suelo.
- La textura y el color (arena, arcilla, limo).

Nivel 5

Las variaciones del tiempo atmosférico.

Los cambios del suelo por acción del agua.

Area Del Conocimiento De La Naturaleza

Astronomía

Nivel 4

El cielo diurno y nocturno (semejanzas y diferencias).

Nivel 5

El movimiento aparente diario del sol.

- La variación de la sombra.
- El día y la noche.

Area Del Conocimiento De La Naturaleza

Historia

Nivel 4

La sucesión y ordenación del tiempo en la historia del niño y en los objetos.

La duración del tiempo en la vida cotidiana.

- Las costumbres familiares en el día y en la semana.

La periodicidad del tiempo: día, semana.

Las identidades a través de los juegos de roles.

La historia familiar a través de fuentes testimoniales.

Nivel 5

La sucesión y ordenación del tiempo en el paisaje (presente/ pasado).

La duración del tiempo en el ámbito personal y escolar.

La familia a través del tiempo en nuestro país: indígenas, afrodescendientes e inmigrantes.

- Las historias familiares a través de crónicas.
- La familia Artigas.

La periodización del tiempo: semanas, meses.

Area Del Conocimiento Social

Geografía

Nivel 4

El espacio cercano.

- La orientación en el espacio (delante de, detrás de, arriba de, debajo de).
- Los desplazamientos en el espacio (adentro, afuera).
- La representación gráfica de recorridos y mojones.

El reconocimiento y uso de la luz solar.

La producción en la localidad: actividades económicas y culturales.

El uso de las tecnologías en medios y vías de transporte.

Nivel 5

La comunidad local y su relación con otros espacios.

- Las relaciones en el espacio (izquierda, derecha).
- Los desplazamientos en el espacio con diferentes itinerarios propios y del otro.
- La representación gráfica e interpretación de diferentes itinerarios en dos y tres dimensiones.

Los recursos naturales: bióticos y abióticos.

El tiempo atmosférico y las actividades humanas.

Las actividades productivas: el trabajo, los trabajadores y los bienes.

- Las prácticas cooperativas: ayuda mutua.

Los usos de las tecnologías en medios y vías de comunicación.

Area Del Conocimiento Social

Construcción De Ciudadanía

Nivel 4

Las relaciones en la convivencia social.

- El lugar de “ellos” y de “todos”.
- La identificación de conflictos en el aula.

La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales.

- Los roles en la familia.
- La integración de la familia y los vínculos afectivos.

La convivencia en el hogar y en la escuela.

- Las palabras que ayudan en la convivencia (“por favor” y “gracias”).

El derecho a tener una familia.

Las reglas en el hogar y en la escuela.

Nivel 5

La valoración de la voz del “otro” en la convivencia. El límite y el acuerdo.

- Los límites de los “otros” (pacíficos y violentos).
- Los límites en el juego. Las reglas.

La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas.

- Los vínculos de solidaridad.
- La amistad entre géneros.

El derecho a tener una opinión.

- El diálogo como estrategia.
- La resolución de conflictos.

Las normas en el tránsito.

- El rol de los peatones.
- Las señales.

Area Del Conocimiento Social