

HACIA UNA NUEVA NARRATIVA SOBRE LOS USOS DEL ARTE EN LA ESCUELA INFANTIL

Imanol Aguirre Arriaga*

Resumen

El texto tiene su origen en la preocupación que me suscita la creciente presencia de imágenes tomadas del mundo del arte en el universo visual infantil, ya que éstas suelen responder a: Un criterio edulcorado en la elección de artistas y obras. Una metodología de trabajo que constituye una especie de retorno del academicismo a la escuela. Frente a esta realidad, pero a partir de asunción de la complejidad de la infancia y de una idea de arte fundada en el poder de la experiencia, se presentan ejemplos de maneras de trabajar que contribuyen a repensar las relaciones entre las artes y la infancia, dando cabida en ese espacio al trabajo con la cultura visual. El texto se completa con el esbozo de un currículo para la enseñanza de las artes y la cultura visual basado en los usos.

Palabras clave: Infancia. Experiencia. Artes. Cultura visual. Currículo.

INTRODUCCIÓN

Este texto está realizado pensando en aquellos docentes que lidian cotidianamente con la necesidad de resolver problemas curriculares y didácticos en su actividad de educadores artísticos de las primeras etapas formativas. Es una invitación a preguntarnos, cada uno desde sus posibilidades y sus contextos, sobre lo que hacemos y porqué lo hacemos; sobre por qué nos apuntamos a determinadas prácticas, sobre cómo hemos elaborado las concepciones de infancia y de arte que las impregnan, sobre qué otras alternativas hemos tenido para construirlas, si hemos tenido oportunidades de mirar de otra forma.

Se trata de un texto que, más que una censura a un modelo, a cualquier modelo, quiere ser una invitación a realizar el, a mi entender, sano ejercicio de quien se dice constantemente a sí mismo ¿...y si ensayara a mirarlo de esta otra forma que también puede ser interesante? Para ello, los argumentos que aquí se expondrán se soportan en tres pilares:

- La evidencia de que se está produciendo un cambio en las relaciones de las artes con la infancia, tanto dentro como fuera de la escuela.
- La constatación de que las obras de arte, al igual que otras formas de cultura visual, son oportunidades para enriquecer la experiencia de las personas.
- La creencia y esperanza de que es posible usar las artes en educación de una manera distinta a aquellas que se han hecho hegemónicas en escuelas, museos y centros de arte que trabajan con la infancia.

* Doutor em Ciência de La Educação pela Universidad Pública de Navarra, Espanha. Profesor de Educación Artística. E-mail: imanol@unavarra.es

En definitiva, el texto versa sobre un propósito: Que es imprescindible repensar los usos que actualmente se está dando a las artes en las escuelas, para hacer de ellas un instrumento realmente educativo.

LA CONSTATACIÓN DE UNA EVIDENCIA QUE ANTICIPA UN PROBLEMA

A nadie se le escapa que en los últimos tiempos se están multiplicando los medios y maneras mediante los que se pretende hacer accesible a los más pequeños el mundo del arte. Así cada vez es más frecuente que se les presente el museo como lugar donde educar la mirada, convirtiendo a los niños en críticos del hecho artístico cuya opinión es relevante o se propongan sus salas como prolongación de las aulas escolares.

Bajo este enfoque, es especialmente significativa la proliferación de recursos y publicaciones dirigidas a sensibilizar o instruir a los niños desde pequeños en el conocimiento de los grandes y no tan grandes maestros de la historia del arte. El creciente espacio que este tipo de productos ocupa en las secciones comerciales de casi todos los museos es una buena prueba de ello.

Pero lo que no parece fácilmente reducible exclusivamente a una operación de trasfondo económico es la creciente presencia en la educación contemporánea, y especialmente en las etapas educativas más tempranas, de ese mismo tipo de imaginario, que antes era eminentemente adulto y que hoy forma parte importante de la cultura visual escolar infantil. De modo que hoy las imágenes de los grandes maestros ilustran con frecuencia las páginas de las publicaciones dirigidas a los más pequeños o son tema para sus ejercicios escolares. Por lo general, son un tipo de publicaciones que se presentan con un formato que las coloca entre lo instructivo y lo lúdico, lo que las hace muy atractivas para ser usadas en el ámbito de la escuela.

La reflexión sobre las raíces de este fenómeno nos puede inducir a pensar, en primera instancia, que

responde a una operación de pura mercadotecnia. Un fenómeno que ha encontrado en la infancia y en las dificultades de las escuelas para trabajar en educación artística la oportunidad de colocar sus productos. Pero podríamos estar asistiendo, igualmente, a la renovación de las maneras de entender la relación de los niños y niñas con las artes, al declive del viejo esquema de que el niño es creativo por naturaleza, y la recuperación de una visión disciplinar según la cual las artes se pueden enseñar y la escuela debe hacerse cargo de esta tarea.

Es muy posible que el nuevo papel que la educación actual adjudica a las artes visuales tenga su origen en la respuesta que movimiento como el DBAE (Discipline Based Art Education) opusieron a las tendencias pedagógicas fundamentadas en la libertad creadora y en el supuesto de que ésta es mayor cuanto menos influencia ejerce sobre la infancia el imaginario construido por los adultos, incluido el contenido en la historia del arte. No tanto porque se haya importado directamente estos modelos, ya que nos consta que todavía son muy desconocidos entre nosotros, sino porque esta deriva pedagógica puede responder al mismo resorte socioeconómico y cultural que ha poblado los museos de millones de nuevos visitantes y que ha llenado sus tiendas de sucedáneos artísticos listos para llevar a nuestras casas.

Es muy posible que esta revisión de la mirada tenga su origen en la respuesta que movimientos como el DBAE (Discipline Based Art Education) opusieron a las tendencias pedagógicas fundamentadas en la libertad creadora y en el supuesto de que ésta es mayor cuanto menos influencia ejerce sobre la infancia el imaginario construido por los adultos, incluido el contenido en la historia del arte. De hecho muchos de estos recursos bibliográficos e iconográficos que actualmente encontramos en nuestras escuelas provienen de sus propuestas. No tanto porque se hayan importado directamente estos modelos neo disciplinares, ya que nos consta que todavía son muy desconocidos, por

lo menos en España, aunque es posible que sí haya llegado la filosofía que lo inspira. Al fin y al cabo, la disciplinarización de la educación artística responde al mismo resorte socioeconómico y cultural que ha poblado los museos de millones de nuevos visitantes y que ha llenado sus tiendas de sucedáneos artísticos listos para llevar a nuestras casas.

El caso es que, sea como fuere, en la actual cultura escolar el viejo principio creativista y expresionista, basado en la libertad de la imaginación, está rápidamente siendo superado por un modelo que está llenando las mochilas de los niños y los estantes de las escuelas de materiales propios de la historia del arte.

Seguramente estamos ante un proceso necesario, porque la educación de las artes inspirada por la idea innatista del niño creador resultaba ya insostenible. Pero la forma en la que se está desarrollando el cambio me lleva a preguntarme sobre cómo está afectando este fenómeno realmente a los usos de las artes en las prácticas educativas y éste es el motivo del presente ensayo.

LOS MODOS DE LA HISTORIA DEL ARTE DESEMBARCAN EN LAS ESCUELAS

En mi trabajo como formador de formadores, tanto inicial como permanente, y el continuo contacto con los docentes y los centros escolares he observado diferentes rasgos en los usos educativos de las artes sobre los que cabe llamar la atención.

- El empleo de criterios canónicos en la selección de artistas
- El retorno a métodos y visiones propios de la vieja academia

Es fácil constatar que en casi todas las escuelas, sean de donde sean, se trabaja con obras y artistas cuya elección responde a los criterios más canónicos de la historia del arte o a unas concepciones pedagógicas poco

contrastadas que dan por bueno para la escuela la obra de aquellos autores habituales en la programación de exposiciones o en la publicación impresa de sus obras. Aunque no he realizado ninguna contabilidad exhaustiva sobre ello, no parece exagerado afirmar que Joan Miró o Paul Klee suelen ser los más recurrentes en este tipo de materiales, sin que por ello falten a su lado obras de los impresionistas o de Kandinsky, Matisse o Mondrian¹.

Todos ellos son artistas de primera línea, cuya calidad está debidamente sancionada por el mercado y la crítica artística, pero resulta llamativo que mientras en niveles superiores de estudio del arte todavía hoy cueste muchas veces pasar del impresionismo, en la escuela infantil sean estos artistas de las vanguardias del siglo XX los que tienen más presencia, siendo difícil encontrar entre este renovado imaginario ninguna obra de autores anteriores o de imágenes provenientes de contextos culturales distintos al europeo.

La explicación de este fenómeno puede deberse a que, junto a la ya citada cualificación canónica, esté teniendo peso también una concepción simplista de la infancia que lleva a considerar que los trabajos de estos artistas, con formas y colores básicos, son por ello los más adecuados para la etapa infantil, como veremos más adelante.

Paradójicamente, mientras en la elección temática prima esta visión simplista de la infancia, se suele proponer una **metodología de trabajo que constituye una especie de proyección del academicismo al ámbito de la escuela** y cada vez son más los docentes que se sienten empujados a “enseñar arte”, en educación infantil.

Es como si esa especie de obsesión por el acopio de información que aqueja a buena parte de la educación española hubiera llegado también a la educación artística infantil; único lugar hasta la fecha libre de esos hábitos y uno de los entornos formativos más propicios para aprovechar las posibilidades educativas de las artes. De modo que ahora es frecuente encontrar, por un lado,

propuestas y actividades, tanto de aula como editoriales, orientadas a dar a conocer las biografías de los artistas, a reconocer sus nombres y sus obras o a identificar éstas y aquellos a partir de criterios estilísticos propio de la vieja historiografía del arte.

A este respecto, los usos habituales de las artes en la escuela nos ofrecen una **visión extemporánea y descontextualizada del artista como genio creador**, que suele reforzar una mirada mitificadora y romántica del arte, desaprovechando de este modo aspectos de su vida y su obra que pueden resultar mucho más educativos y susceptibles de conectarse con la experiencia vital de los niños y niñas. La lucha por la supervivencia de Van Gogh, la del Miró o Picasso que aspiran a pintar como un niño o el viejo mito de Vasari sobre el artista-pastor Giotto, descubierto accidentalmente, siguen poblando las historias de artistas dirigidas a la infancia. Son historias que se consideran muy útiles para despertar una relación de admiración infantil por las artes y de identificación con sus creadores, pensando quizás que su propio carácter mítico las hacen más adecuadas para estas etapas formativas, como dice Ana M^a Navarrete: “a la medida de sus jóvenes usuarios”². La evidencia es que son muy frecuentes en muchas escuelas propuestas del tipo “somos fans de” tal o cual artista o las prácticas formativas basadas en la de identificación formal y estilística proyectada en lemas del tipo “Soy Mondrian”.

Esta mirada propia de la modernidad, historicista y conservadora de las hegemonías culturales, está dando lugar a **prácticas pedagógicas basadas en la reproducción y copia de los resultados** —pinto como Miró, etc.—. Son actividades en las que interesan más los “logros” que los procesos, las soluciones a las que los artistas llegaron que los problemas que aquellos se plantearon. Como consecuencia de ello, reproducir las obras de los artistas estudiados o hacer simulacros de sus procedimientos son prácticas habituales en nuestras

escuelas y museos, que derivan en actos puramente mecánicos de recortar, puntear (algo que se confunde con frecuencia con el puntillismo en la nueva “jerga” escolar) o calcar.

ARTE PARA UNA CONCEPCIÓN SIMPLISTA Y EDULCORADA DE LA INFANCIA

Cuando una publicación, una actividad preparada por una editorial o una actividad de museo nos hacen saber explícitamente que va dirigido a niños y niñas, los autores e imágenes seleccionados “a la medida de sus jóvenes usuarios” nos ofrecen evidencias del tipo de relación entre las artes y la infancia que se espera propiciar y de la concepción de infancia de la que se alimentan.

La generalización de este tipo de prácticas y la proliferación de recursos artísticos específicamente dirigidos a los escolares nos permiten pensar en la hipótesis de la emergencia de un nuevo género de “**arte para la infancia**”. Una modalidad que vendría a ser el contrapunto de la idea anterior de **arte infantil**, tan querida para ciertas forma de educación artística, pero que a la vez mantiene rasgos específicos que la conectan con ésta.

El primero de estos rasgos de esta forma de usar las artes en la escuela es la tendencia generalizada a **trabajar casi exclusivamente en el entorno de la pintura**, dejando a un lado cualquier otra forma de arte o cultura visual, por considerar que . No vamos a ignorar que hay razones de tipo organizativo, de recursos, tiempos e infraestructura que en cierta forma justifican la hegemonía de estas prácticas en las escuelas. Pero creo que en la elección de este tipo de prácticas subyace la creencia de que la presencia del color es imprescindible en el trabajo con artes en educación infantil y que por ello la pintura ofrece una ventaja para aproximar el arte a la infancia.

Aunque tampoco encontraremos en la mayor parte de las propuestas ricas gamas de color.

Digo esto, porque es fácilmente constatable la abrumadora presencia en el trabajo educativo con las artes de lo que conocemos como **“colores básicos, frente a la gran diversidad de gamas cromáticas** que el acervo pictórico universal nos ofrece. Sobre todo en la educación infantil hay una tendencia generalizada a trabajar con los rojos, azules, amarillos o verdes, por considerarlos los más alegres y en consecuencia, los más adecuados para la infancia. Una elección que marca una equivalencia o analogía entre el carácter básico de rojos, verdes, amarillos o azules y las competencias estéticas de la primera infancia y que responde a un dudoso algoritmo estético según el cual la “simplicidad” cognitiva de los niños sólo es sensible a la correspondiente simplicidad cromática

Buena muestra de que esta selección de colores no es una cuestión casual y responde a una idea preconcebida sobre las competencias estéticas de la infancia es que coincide con lo que es habitual en el entorno de la cultura visual infantil desde hace mucho tiempo. Si hacemos un ejercicio de etnografía visual de los objetos e imágenes que rodean a nuestros niños y niñas, observaremos claramente que desde su nacimiento éste es el repertorio cromático con el que casi exclusivamente iluminamos su mundo.

Algo análogo a lo dicho para los colores ocurre con las **formas que seleccionamos para la infancia**, cuyo repertorio básico responde a similares criterios. La presencia de círculos, cuadrados, triángulos son casi garantía de éxito para la elección de obras de arte con las que trabajar en las escuelas y otra muestra de la conexión existente entre ellas y las más habituales de la cultura visual infantil.

Otro de los rasgos que caracterizan los usos del arte en la educación escolar es de la **tendencia a la amabilidad en la elección de los temas y motivos** con los que trabajar en las aulas. Es otro síntoma de una visión edulcorada de la infancia que promueve, en consecuencia, la elección de productos igualmente edulcorantes. Incluso cuando se presenta a los artistas se hace igualmente de una manera dulcificada o heroica, según los casos y edades, para no

perturbar una infancia, que es imaginada a priori como una infancia inocente y placentera.

Esta tendencia a la edulcoración redundante en los mismos a priori anteriormente señalados. Busca apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, en sintonía con lo que es ya una tendencia general del entorno de la cultura visual que ofrecemos a nuestra infancia.

Es muy propio de la cultura occidental de estos últimos tiempos el pretender apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos, donde todo rezuma alegría, paz y bienestar, como en “Celebration” la ciudad creada por la compañía Disney en Florida (GIROUX, 2001). No hay sino repasar las ofertas que nos hacen las casas especializadas en productos infantiles, como Fisher Price o similares, o las publicaciones de la literatura infantil para obtener evidencias al respecto.

Un tercer rasgo que caracteriza los usos más frecuentes del arte en contextos de infancia es que se presenta el arte (los artistas y sus obras) como un hecho autónomo, como si no hubiera un nicho ecológico (DARRÁS, 2007) del que se nutren y al que enriquecen. Son **usos que no dialogan con la cultura visual infantil**, a pesar de compartir con ella tantas visiones de lo estético y de la infancia, como hemos visto. No dialogan con productos del mundo de diseño o la ilustración o con otras formas de arte, que por su complejidad y su riqueza narrativa funcionarían perfectamente como motor de fructíferos aprendizajes.

Del análisis realizado hasta ahora se podrían extraer algunas conclusiones que dan lugar a otros tantos motivos para la reflexión.

Por un lado parece que la educación artística en escuelas y centros de cultura se está orientando hacia **formar para el conocimiento de las artes**, en lugar de usar las artes para aumentar el conocimiento y la formación identitaria de los sujetos.

Podemos celebrar, y de hecho lo considero un paso positivo, que las artes hayan llegado a la educación infantil. Pero hoy debemos de considerar también que tan interesantes o más, desde un punto de vista formativo, pueden ser las instalaciones como la pintura o tan formativa la fotografía contemporánea como el arte infantilizado de Miró.

Por otro se constata que las **concepciones simplificadoras de la infancia**, tan presentes en la cultura visual infantil, están mediatizando las concepciones del arte y los usos de las artes que orientan las prácticas escolares actuales.

Pero ante estas narrativas, la complejidad de los fenómenos propios de la cultura visual y de las relaciones con sus usuarios en general y con la infancia en particular nos deberían llevar a repensar la forma en la que establecemos las relaciones con lo estético en las prácticas educativas y a hacernos por lo menos una par de preguntas: **¿Qué papel cumplen las artes en las imágenes** que estamos proporcionando hoy a nuestros niños y niñas para su formación como sujetos? **¿Son posibles otros usos y otras prácticas escolares** de las artes que tengan en cuenta su poder performativo, como constructoras de realidad y como conformadoras de identidad?

De lo que se trataría, en definitiva, es de revisar esa mirada reduccionista sobre la infancia con la que las artes han desembarcado en la educación de los más pequeños y, sobre todo, repensar las relaciones que propiciamos entre esa misma infancia y el conjunto de la cultura visual.

REPLANTEANDO EL PROBLEMA: TRATAR LAS ARTES Y LA CULTURA VISUAL COMO CONDENSADORES E INCOADORES EXPERIENCIA.

Desde hace tiempo vengo trabajando sobre la idea de que para que el trabajo con las artes y la cultura visual tengan un sentido profundamente educativo es

preciso llevar nuestra labor más allá de las prácticas puramente analíticas, es decir aquellas que las que las reducen exclusivamente a sus aspectos temáticos, formales, cromáticos, técnicos o estilísticos.

La complejidad de los resortes cognitivos, sociales y afectivos que impulsan a la infancia comienza a reclamarnos que las artes y la cultura visual sean tratadas, en educación, en su dimensión de condensados de experiencia, igualmente complejos, es decir como incoadores de nuevas miradas, como detonantes de nuevas experiencias y como liberadores de la imaginación. (DEWEY, 1934; GREEN, 2005; AGUIRRE, 2008, 2009, 2011).

En esta tarea es importante tener en cuenta que el arte³ y la cultura visual, además de ser objetos a conocer, son terrenos propicios para la generación de emergencias sorpresivas y de rupturas emotivas que pueden convertirse en rupturas simbólicas, estéticas, éticas, ideológicas y políticas. Educativamente resultan interesantes por la manera en la que hace confluir lo cultural con lo psicológico, lo social con lo privado, lo que pertenece a los significados colectivos con las pasiones personales. Es decir, todos los componentes de cualquier proceso de interacción entre el ser humano y la vida que se condensan en lo que Dewey denomina “experiencia estética”:

Las escenas embrolladas de la vida se hacen más inteligibles en la experiencia estética: no empero como la reflexión y la ciencia que hacen las cosas más inteligibles, reduciéndolas a una forma conceptual, sino presentando sus significados como la materia de una experiencia clarificada, coherente e intensa o ‘apasionada’. (DEWEY, 1934, p. 257)

Si lo que se quiere es enseñar arte es lógico poner el énfasis en los aspectos técnicos, estilísticos o formales. Pero desde un punto de vista educativo que no tenga como objetivo exclusivo “enseña arte”, lo que nos interesa es la capacidad de las artes y la cultura visual para convertirse en detonantes de la transformación

personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores.

Su potencial educativo reside en su capacidad para condensar e incoar experiencia humana, en su capacidad para generar e impulsar procesos de enriquecimiento personal que no tienen porqué ser, necesariamente, réplicas de aquellos de las que surgen, como ocurre en prácticas escolares y museísticas como las anteriormente señaladas. En palabras de Irene Tourinho: “Limitarse apenas a un discurso visual que es relevante para los alumnos significa una medida de concessão que estaría ignorando o poder da imagem para criar experiências, gerar discursos” (TOURINHO, 2009:151-152).

Desde esta perspectiva, tratar las artes y la cultura visual como experiencia significa reconocer en ellas su capacidad de ser: 1/ principio y motor del conocimiento y de la relación con lo real. 2/ Su valor como elemento constituyente de la conformación de lo social y cultural. 3/ Obviamente, su utilidad como elemento conformador del juicio estético, pero también ético. 4/ Su presencia incuestionable como fundamento del mundo emotivo, del placer y el deseo. Es decir, como elemento al que básicamente nos vinculamos a partir de la pasión (LARROSA, 2006), porque como afirma Rorty, refiriéndose a la idea de lectura inspirada, “... un gran amor o una gran aversión es la clase de cosa que nos cambia, cambiando nuestros propósitos, cambiando los usos a los que dedicaremos las personas y las cosas que encontremos en el futuro” (RORTY, 1992: 116-7).

Este es el tipo de encuentro con las artes al que se refiere Rafael Argullol (2002) en su libro “Educación sensorial”, donde a partir de su propia experiencia, ofrece ilustrativas muestras de la manera en la que las imágenes interviene en la experiencia vital de un joven. Es también el caso de Giambattista Yambo Bodoni, protagonista de la novela “*La misteriosa llama de la reina Loana*” de Umberto Eco (2005), quien pone de manifiesto con su obra el gran poder que la reproducción masiva de imágenes y el acceso fácil y generalizado

a las mismas tiene en la conformación de nuestras vidas y nuestra identidad. O es el caso, especialmente emocionante, para mí, del doble efecto que la imagen tiene en Ana Torrent, actriz protagonista de la película de Victor Erice “El espíritu de la Colmena”. Por un lado, en su calidad de personaje del film a quien la proyección de la película “Frankenstein” de James Whale (1931) en el cobertizo que hace de cine improvisado en su pueblo, le pone ante el dilema de la pérdida de la inocencia o la conciencia de la muerte.

Por otro, el que acontece durante el proceso de filmación, cuando la niña actriz Ana Torrent, se encuentra con José Villasante, el actor que emula al Frankenstein de Boris Karloff en el film de Erice y que el director relata así:

Era de noche, el bosque estaba ya iluminado por los proyectores y las luces lo habían transfigurado. El actor estaba ya maquillado de Frankenstein. “Cuando llegó la niña estábamos cenando. También Frankenstein, que tomaba unos huevos fritos. De pronto, Ana reparó en el monstruo, dio un salto y se refugió en los brazos del primero que pilló, que era Teo Escamilla. Tuvo un ataque de pánico. Frankenstein no hacía más que sonreír y la niña no paraba de llorar. Fue un momento extraordinario. Pasados unos minutos, Ana y el monstruo empezaron a hablar. Ella le hizo entonces la pregunta fundamental: ¿Por qué mataste a la niña? Espero que la película en cierta forma responda a esta cuestión”.

Es muy elocuente en el relato de Erice la transformación personal que el impacto del encuentro con el monstruo causa en Ana Torrent, al identificarse con la niña de la película y poner a prueba sus miedos, los misterios que le inquietan y su inocencia infantil a partir de las reacciones y el destino de aquella hija del leñador que se encuentra con Frankenstein en la película de Whale⁴.

Estos encuentros relatados sólo quieren ser una muestra de que la complejidad de los resortes cognitivos, sociales y afectivos que impulsan a la infancia comienza a reclamarnos que las artes y la cultura visual sean tratadas en su dimensión experiencial, como incoadoras

de nuevas miradas y como liberadoras de la imaginación (GREEN, 2005).

En su calidad de condensados de experiencia humana que se enredan con la nuestra, los artefactos y eventos de las artes y la cultura visual, pueden mostrarnos algo que no sabíamos que estaba ahí, aunque sólo fuera en forma de predisposición a la transformación.

Nos pone en relación con ese “otro” que está en nosotros y no lo conocemos, como en el caso de Ana, o con un “otro” al que nos podemos aproximar. Esto significa abordar el estudio de las artes y la cultura visual con una actitud receptiva, abierta y libre a la asunción de la otredad que la imaginación implica, es decir aquella “que nos permite también experimentar una empatía con puntos de vista diferentes, incluso con aquellos intereses aparentemente incompatibles con los nuestros” (GREEN, 2005, p. 55).

Un tipo de interacción crítica similar a la que Rorty equipara con la “lectura inspirada”, usando un término de Kermode, y que

[...] es el resultado del encuentro con un autor, un personaje, una trama, una estrofa, un verso o un torso arcaico que ha tenido importancia para la concepción del crítico sobre quién es, para qué sirve, qué quiere hacer consigo mismo: un encuentro que ha reordenado sus prioridades y propósitos. Semejante crítica usa al autor o el texto no como un espécimen que reitera un tipo, sino como una ocasión para cambiar una taxonomía previamente aceptada, o para dar un giro a una historia ya contada. (RORTY, 1992, p. 116-7)

En el ámbito educativo (escolar o extraescolar) esto conlleva que el sujeto de la experiencia sea, además de un sujeto reflexivo, un sujeto pasional, receptivo, abierto y expuesto (LARROSA, 2006) dispuesto a enredarse en las experiencias ajenas.

Una posición de este tipo conlleva renovar las formas de articulación de las artes con otras dimensiones de lo estético y la cultura visual en las prácticas educativas. Para ello es imprescindible

acercarse a propuesta curriculares que tengan en cuenta la complejidad cognitiva y emocional de la infancia y la necesidad de hacer de ella uno de los fundamentos de su formación, sin simplificarla, porque sus necesidades de socialización no sólo no impiden, sino que empujan a niños y niñas a enredarse con el entorno cultural en el que viven. Se trataría, por tanto, de poner las artes en relación con artefactos e imágenes de la cultura visual infantil y de sus imaginarios, de propiciar una mirada que aborde la cuestión de qué dicen las artes y la cultura visual de nosotros y de cómo nosotros los miramos.

Esto significa, en consecuencia, asumir el compromiso de propiciar una relación con las artes y la cultura visual que vaya más allá de los patrones heredados de la historia del arte (FREEDMAN, 2003; HERNÁNDEZ, 2007; DUNCUM, 2001), como los anteriormente señalados. Significa mirar la educación de las artes desde una perspectiva que deje a un lado los prejuicios y limitaciones propios de la disciplina, para orientarse hacia un currículo centrado en los usos, en la manera que nuestras sociedades y las de otros tiempos y lugares se relacionan y se han relacionado con las artes, con las imágenes o con la cultura visual, en general.

PENSAR OTRAS NARRATIVAS. HACIA UN CURRÍCULO DE LOS USOS DE LAS ARTES Y LA CULTURA VISUAL

Un currículo de estas características podría tener un punto de arranque de tipo pragmatista que le permitiera partir de los usos y funciones que han cumplido y cumplen las artes y la cultura visual, en general, en diferentes entornos y situaciones.

Así, daría cuenta, en primer lugar, del valor de las imágenes como **portadoras de relatos, mensajes, pensamientos e ideas**. Pero no sólo en su calidad de representaciones del mundo visible de acuerdo a las habituales convenciones de representación, sino también como vehículos de la fantasía y el mito, como manifestación

de emociones y sentimientos o como medio para transmitir valores comunitarios, sociales o culturales.

Un currículo de los usos que contribuyera a diversificar y repensar la relación de los escolares con la cultura visual, debería ocuparse igualmente de los diferentes **vehículos de transmisión y los aspectos propios de la producción** de tales productos, dando a conocer que tras la inmensa mayoría de los artefactos de las artes plásticas y la cultura visual existen procesos de elaboración más o menos metódicos y planificados. Esto significaría integrar en el currículo tanto el estudio de las técnicas y procedimientos de producción, como los criterios estéticos y las motivaciones sociales, culturales y políticas propias de cada situación o contexto cultural.

Un currículo de estas características integraría, igualmente, en sus itinerarios la posibilidad de conocer, analizar y reflexionar sobre los **aspectos propios de las políticas culturales** en relación a las artes y la cultura visual. Se trataría de que los estudiantes, independientemente de su edad, puedan tener un primer contacto con el conocimiento de las condiciones de producción y circulación de la cultura visual, así como los ámbitos, lugares y dispositivos de su creación y exhibición, de su fruición y consumo (museos, medios de comunicación, talleres, estudios, galerías, etc.).

Un currículo, en definitiva, que introduzca a los escolares en el conocimiento de los contextos y significados culturales que las artes visuales tienen en el presente y han tenido en el pasado, tanto en nuestra sociedad como en otras sociedades distintas, que acepte que las artes, entre nosotros, constituyen una forma de cultura visual que van desde la contemplación estética hasta la pura inversión bursátil, pasando por la construcción de imaginarios o la configuración de mitos o rituales.

Pero soy consciente de que un planteamiento de este tipo no sólo exige un cambio en la concepción del arte, como el que acabo de señalar, sino que requiere

también una revisión de las narrativas sobre la infancia. El cambio no es posible si se mantiene una idea de infancia como la que hoy encontramos en la mayor parte de las prácticas educativas con las artes, tanto en escuelas como en museos o centros de cultura.

PENSAR OTRAS NARRATIVAS. CONCEBIR LA INFANCIA EN SU COMPLEJIDAD

Hoy, gracias a investigaciones como las impulsadas por Malaguzzi en el contexto de Reggio Emilia (GUIDICI, C.; RINALDI, C.; KRECHEVSKY, M., 2001) o las llevada a cabo por Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos (1994, 1998), sabemos que la infancia corre desde el momento del nacimiento por cien caminos distintos; sabemos que no es sólo el lenguaje posible, sino que son cien(tos) los recursos sensibles y cognitivos que emplean para su crecimiento (MALAGUZZI, 2005).

También, nuestras propias investigaciones y las experiencias escolares que hemos podido observar de primero mano contradicen este empeño por simplificar la experiencia estética infantil que se trasluce tras la manera en que editoriales y propuestas curriculares pretendidamente innovadoras nos presentan. Lo cierto es que la complejidad de las cuestiones que se les pueden plantear a través del trabajo con las artes y la cultura visual a niños y niñas desde la más temprana infancia no sólo no limitan sus posibilidades expresivas, sino que permiten engarzar nuestra acción pedagógica con sus experiencias vitales en un contexto formativo rico, estimulante y crítico.

Un ejemplo sobre cómo el trabajo con las artes (no necesariamente edulcoradas) puede convertirse en detonante de procesos formativos complejos, poniendo el énfasis en la resolución de problemas o en el diálogo crítico con el artista y su obra más que en la mimesis de sus resultados formales, es el del proyecto realizado en la escuela **Erreniega de Zizur (Navarra)** sobre el

artista Jorge Oteiza. Un proyecto que, entre otras cosas, propició a los niños y niñas una profunda vivencia y reflexión sobre su relación personal (física y afectiva) con el espacio y, en este caso, sobre las peculiaridades de las relaciones escultóricas entre éste y la materia, propiciando de esta manera que niños y niñas penetraran desde su propia experiencia en aquellas cuestiones que inquietaron al artista al realizar su obra sin, para ello, recurrir a mitificaciones o quedarse en la mera copia acrítica de las soluciones formales y plásticas que en su día diera el artista a esas cuestiones.

También es buena muestra de cómo se puede obtener gran aprovechamiento formativo del trabajo con el arte el proyecto desarrollado por **Vidiella, Ventura y Hernández (2004)** en torno a la representación y experiencia del cuerpo a partir de la obra Lucien Freud.

Lo que no cabe duda es que el cultivo de la complejidad de la sensibilidad infantil requiere el reconocimiento de su propia posibilidad desde la más temprana infancia, sin dar por sentado que hay un tipo de estética más adecuada para los más pequeños por ser más amable. Un ejemplo de este tipo de trabajo con la complejidad de la experiencia sensible infantil es la instalación realizada por las maestras Blanca Berastegui, Sonia Jurio y Anabel Simón del **CEIP Félix Zapatero de Valtierra** (Navarra), en el marco de un seminario de formación. La experiencia consistió en la transformación del aula habitual en un aula de sensaciones cromáticas y visuales y, al decir de las educadoras en el informe que la acompañaba, supuso lo siguiente:

Los objetivos y contenidos propuestos en el Proyecto podían haber sido conseguidos de una forma más “sencilla” y económica a nivel de espacio, tiempo y esfuerzo. Por ejemplo montando un rincón de luz y color dentro del aula.

Pero nos parece que no es algo tan motivante como lo que nosotras hemos desarrollado, ya que además les ha permitido vivir y sentir el cambio de un entorno conocido y formar parte de este nuevo entorno. No solo el entorno ha cambiado

porque nosotras como diseñadoras de la propuesta lo hemos cambiado, sino porque ellos han entrado a formar parte de este nuevo entorno-espacio, y se transforma porque ellos están dentro de él.

La manera en la que el entorno próximo es percibido y genera relaciones, constituyendo un factor constructor de identidad emocional y afectiva, se hace patente también en la microinvestigación llevada a cabo por educadores de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, a partir de las descripciones gráficas que, niños por un lado y niñas por el otro, hacen de su ciudad. Esta experiencia y la documentación a la que dio lugar muestran claramente cómo el paisaje urbano más próximo es construido de manera diferente en cada caso. De modo que lo que pudiera parecer de entrada un simple ejercicio de descripción visual, avanza finalmente hacia un todo experiencial mucho más complejo en el que la mirada sobre la ciudad y su imagen convierten a ésta en un elemento que proyecta y sobre el que se proyecta identidad.

Finalmente, puede servir como último ejemplo de esta capacidad infantil por penetrar de manera compleja en las experiencias con la cultura visual, una de las numerosas situaciones que propició el trabajo con arte contemporáneo desarrollado por M^a Rosa María Rafols maestra del **Colegio “La Alquería”** de Granada, en el marco de la investigación doctoral de María Reyes González Vida (2008). En este caso, maestra e investigadora mostraron a los niños una imagen de Jeff Beck para que explicaran si les parecía interesante y porqué opinaban así. La actividad de reflexión e interpretación dio lugar a un diálogo bien ilustrativo de cómo el arte y la cultura visual pueden contribuir a que emerja la complejidad de la experiencia infantil, como en el caso de Rubén, quien explicó que sí le parecía interesante y construyó su motivo narrando una historia con la que interpreta lo que la imagen muestra:

- Rubén: *Porque habían salido a comprar... Y habían dejado los niños solos y ha venido un ladrón,... y luego como se han puesto a llorar por lo que ha pasado, pues me parece interesante.*
- Maestra: *¿Todo eso ves en la foto?*
- Rubén: *No, eso es lo que me parece.*
- Maestra: *¿Qué te parece interesante de lo que dice?*
- Rubén: *Nada.*
- Maestra: *¿Nada? Entonces no te parece interesante esta foto.*
- Rubén: *Pero es interesante lo que he inventado.*

O este otro diálogo, en el marco de la misma investigación, referido a la obra “*A fight on the sidewalk*”, en la que niños y adultos se interrogan sobre las razones por las que un artista presenta como obra de arte la fotografía de una pelea callejera.

- Alexei: *Para qué... para que nosotros veamos a ver si la pelea gana o no gana. Y otro también dando la pelea.*
- Álvaro: *Para que no se pelee también la otra gente de la calle.*
- Manuel: *Pues que la ha hecho para que... para que la averigüen y para que la vean y para que disfruten de ella.*
- Maestra: *¿Sí? ¿Se puede disfrutar de algo que no es bonito?*
- Manuel: *Sí.*
- Niños/as: *Sí.*
- Rosi: *¿Cómo?*
- Manuel: *Se pueden averiguar cosas que no te pueden gustar en las fotos.*

Todas estas experiencias no son sino una muestra de un número creciente de iniciativas que, de manera aislada y al margen de las directrices curriculares marcadas por administraciones educativas y editoriales, ya podemos ir encontrando en algunas escuelas. Todas ellas constituyen ejemplos de otras narrativas. Pero no lo son tanto, aunque también, por el tipo de artistas que seleccionan. Sobre todo lo son por el tipo de cuestiones que plantean, por sus intenciones formativas, por el tipo de infancia en el que se apoyan, por la idea de arte que reflejan y por la concepción pedagógica que las alimenta.

Son prácticas que responde de una manera diferente a las preguntas capitales que deberíamos hacernos en nuestra actividad como educadores artísticos:

- ¿En qué posición colocan nuestras prácticas al usuario/a?
- ¿Qué nos dicen del destinatario final?
- ¿Qué esperan de ellos?
- ¿Qué posibilidades de interacción generan?
- ¿Qué espacio le dejan?
- ¿Qué oportunidades posibilitan?

CONCLUYENDO

La observación de la mayor parte de las propuestas editoriales y de los usos de las artes en las actividades escolares y museística dirigidas a la infancia se orientan hoy casi específicamente a reproducir los patrones más hegemónicos e idealizados de la historia del arte y a emplear para ellos formatos pedagógicos orientados a la transmisión clónica de informaciones y conocimientos.

Si bien siempre será bienvenido el aprendizaje que este tipo de prácticas pueda generar, desde una perspectiva educativa más ambiciosa parecería más interesante usar las artes como una ocasión propicia para involucrar a niños y niñas en experiencias complejas, que les impulsen a tomar decisiones, a problematizar, a seleccionar recursos y a comprender de forma crítica la vida que viven y el mundo que les rodea.

Si para algo sirven las artes, y con ellas toda la cultura visual que cada vez más profusamente dirigimos al mundo de la infancia, es para poner en acto experiencia humana: sensaciones, sentimientos, reflexiones, creencias, hechos, fantasías, sueños o realidades.

He tratado de mostrar que, en educación, de lo que se trata es de usar las artes para generar experiencia y esto no se hace simplemente copiando obras de artistas, como la antaño nos obligaban a hacer con las láminas en las escuelas franquistas. No podemos reducir el trabajo con las artes a una mera cuestión de desarrollo de destrezas, de cultivo de la belleza o de complacencia

estética, bajo unos discutibles criterios sobre lo que se considera propio o no de la estética infantil.

Trabajar con las artes y la cultura visual (tan rica en estímulos, en oportunidades y en experiencia como las propias artes) debería ser una actividad fundamentada en la resolución creativa de retos y desafíos que las obras nos ayudan a plantear a los niños y niñas. Debe ser una manera de propiciar enredamientos con el mundo que les rodea para aprender a manejarse en él. Trabajar con las artes –y con la cultura visual– supone conectar con los deseos, fantasías y preocupaciones que movieron a los artistas a realizar sus obras para que éstas sean ahora motores de las nuestras. Ya llegarán tiempos, si algún día resultara necesario en este proceso, de memorizar nombres o de calcar resultados.

Este texto ha querido ser, como me señalaba el profesor Fernando Hernández en un reciente coloquio sobre este tema una invitación a preguntarnos qué nos pasa ¿Por qué estamos tan cómodos en esas viejas y acrílicas narrativas? ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros para cambiarlas?

TOWARDS A NEW NARRATIVE ON THE USES OF ART IN INFANT EDUCATION

Abstract

The text has its origin in the concern that I feel about the growing presence of images taken from the world of visual art in the infant universe, because they usually respond to: • A sweetened criterion in choosing artists and works • A methodology that involves a return to the manners of the academic school. Faced with this reality, but taking in account the complexity of childhood and an idea of art based on the power of experience, I present examples of ways of working that help to rethink the relationship between the arts and

childhood, taking place in that space to work with visual culture. The text is complemented by the outline of a uses-based curriculum for teaching the arts and visual culture.

Keywords: Childhood experience. Arts. Visual culture. Curriculum.

NOTAS

- 1 Ilustrar este texto obliga a un despliegue de imágenes que no es posible hacer en este formato de publicación. Pero pueden descargarse o verse en este sitio web: <http://my.opera.com/imanolaula/albums/show.dml?id=6674302>
- 2 Ana M^a Navarrete Curbelo, en su prolijamente documentado artículo titulado “A mi medida: libros de arte para niños”, ofrece muchos ejemplos del tipo de literatura infantil al que me refiero. Puede consultarse en www.hispanianostra.es/patrimonio/pdfs/a_mi_medida.pdf
- 3 A este respecto Rickenmann (2009) nos recuerda que Vigotsky (1925) define el arte como “técnica social del sentimiento” y que el propósito del arte, así definido, sería la transformación de la experiencia del otro o la transformación de “sí mismo como otro”.
- 4 En la novela de Mary Shelly el monstruo no lanza a la niña al río, sino que la rescata de ahogarse y posteriormente es herido en el brazo por su padre.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, I. Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais* (I-1), 2008. http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf
- _____. Imaginando um futuro para educação artística. MARTINS, R.; TOURINHO, I., *Educação da cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*, Santa Maria (Brasil): UFSM, 2009. p. 157-188.
- AGUIRRE, I. Cultura visual, política de la estética y educación emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. Santa Maria (Brasil): UFSM, 2011. (En prensa)
- ARGULLOL, R. *Una educación sensorial. Historia personal del desnudo femenino en la pintura*. Madrid: FCE, 2002.
- CABANELLAS, I.; HOYUELOS A. *Mensajes entre líneas* (libro y video), Pamplona, Ayuntamiento de Pamplona, 1994.

- _____. *Momentos. Cantos entre balbuces (libro y video)*. Universidad Pública de Navarra. Pamplona, 1998.
- DARRÁS, B. Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de la cultura elitista en democracia. In: AGUIRRE, I. (Dir) *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza-UPNA, 2008.
- DEWEY, J. *El arte como experiencia*. México: FCE, 1934.
- DUNCUM, P. Visual Culture: Developments, Definitions and Directions for Art education. *Studien In Art Education*, 42(2), 2001. p.101-112.
- ECO, U. *La misteriosa llama de la reina Loana*. Barcelona: Lumen, 2005.
- ERICE, V. *El espíritu de la colmena*. DVD Colección Un País de Cine nº 40, 1973.
- FREEDMAN, K. *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- GIROUX, H. *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- GONZÁLEZ VIDA, M. R. *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil*. Un estudio sobre el uso del Arte Contemporáneo y la construcción de la identidad cultural del grupo Verde del Colegio Alquería. Granada: Universidad de Granada, 2008.
- GREEN, M. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005.
- GUIDICI, C.; RINALDI, C.; KRECHEVSKY, M. (Coord.) *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children: Cambridge: Project Zero, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Ocatadro, 2007.
- LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, v. 55, Nº 160, 2006, p. 467-480
- MALAGUZZI, L. *Els cent llenguatges dels infants: la narrativa del impossible*. Propostes de les nenes i els nens de les escoles bressol i dels parvularis municipals de Reggio Emilia. Barcelona: Rosa Sensat [edición en catalan y castellano], 2005.
- RICKENMANN, R. *La construction sociale de l'émotion esthétique: dimensions transactionnelles des rapports à l'objet culturel en classe*. 2009 (Manuscrito sin publicar).
- RORTY, R. El progreso del pragmatista. In ECO et al. (1992), *Interpretación, sobreinterpretación*, New York: Cambridge University Press, 1992.
- TOURINHO, I. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos na prática escolar. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*, Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 141-156.
- VIDIELLA, J.; VENTURA, M.; HERNÁNDEZ, F. *Más allá de Lucian Freud: la experiencia del cuerpo en sociedad*. Cuadernos de pedagogía, Nº 332, 2004. p. 68-70.
- WHALE, J. *Frankenstein*. DVD. Universal Home Entertainment. 1931

Enviado em 07 de junho de 2011
Aprovado em 30 de junho de 2011