



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades

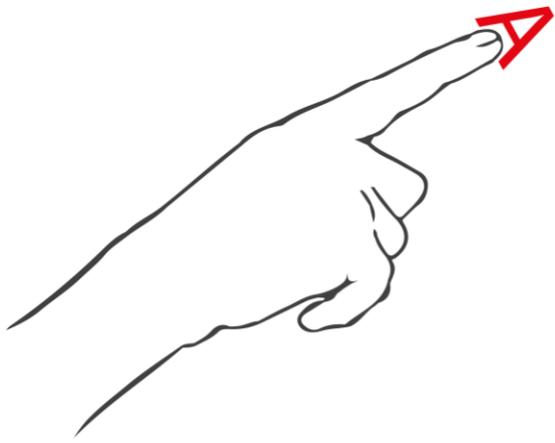
Carmen Arrufat Pujol



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



Arte contemporáneo y
educación artística
en la escuela infantil.

Mapa de tensiones
y posibilidades

Autora: Carmen Arrufat Pujol Director y tutor:
Fernando Hernández y Hernández

Imagen de cubierta

Joan Brossa, *Poema visual*, 1988

Lithograph on paper

19 3/4 × 15 in

50.2 × 38.1 cm

This is part of a limited edition set.

\$1,700

[Contact gallery](#)

<https://www.artsy.net/artwork/joan-brossa-poema-visual-33>



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Arte contemporáneo y Programa de doctorado
educación artística Artes y Educación
en la escuela infantil. Facultad de Bellas Artes
Mapa de tensiones y Universidad de Barcelona
posibilidades 2019

Autora: Director y tutor:
Carmen Arrufat Pujol Fernando Hernández y Hernández

Resumen: Esta investigación indaga sobre cómo se está introduciendo el arte contemporáneo en la escuela infantil a partir del análisis de artículos publicados en tres revistas educativas de carácter divulgativo. Mediante un análisis discursivo de los artículos de educación artística se pretende describir una serie de tensiones entendiéndolas como marcas que señalan aspectos sobre los que es necesario reflexionar y que invitan a un cuestionamiento de las narrativas educativas implicadas. Las revistas, en especial los artículos que describen experiencias de aula, tienden a invisibilizar problemáticas como las modas educativas, el reducido espectro de artistas utilizados en las escuelas, el rechazo hacia el arte contemporáneo, las desigualdades jerárquicas que se ocasionan cuando artistas o instituciones culturales participan en las prácticas, la orientación mimética que adoptan muchas de ellas, etc. La reflexión sobre estas problemáticas constituye el núcleo de la investigación y pretende posibilitar una comprensión conceptual y contextual de las mismas que contribuya a que el arte contemporáneo en la escuela infantil se incorpore con un sentido educativo fundamentado.

Palabras clave: infancia, arte infantil, narrativas, tensiones, revistas, tendencias educativas.

Resum: Aquesta investigació indaga sobre com s'està introduint l'art contemporani a l'escola infantil a partir de l'anàlisi d'articles publicats en tres revistes educatives de caràcter divulgatiu. Mitjançant una anàlisi discursiu dels articles d'educació artística es pretén descriure una sèrie de tensions entenent-les com a marques que assenyalen aspectes sobre els quals cal reflexionar i que conviden a un qüestionament de les narratives educatives implicades. Les revistes, en especial els articles que descriuen experiències d'aula, tendeixen a invisibilitzar problemàtiques com les modes educatives, el reduït espectre d'artistes utilitzats a les escoles, el rebuig a l'art contemporani, les desigualtats jeràrquiques que s'ocasionen quan artistes o institucions culturals participen en les pràctiques, l'orientació mimètica que adopten moltes d'elles, etc. La reflexió sobre aquestes problemàtiques constitueix el nucli de la investigació i pretén possibilitar una comprensió conceptual i contextual de les mateixes que contribueixi a que l'art contemporani a l'escola infantil s'incorpori amb un sentit educatiu fonamentat.

Paraules clau: infància, art infantil, narratives, tensions, revistes, tendències educatives.

Summary: This research investigates how contemporary art is being introduced in the infant school from the analysis of articles published in three informative educational journals. Through Content Analysis it is intended to describe a series of tensions, understanding them as marks that invite us to reflect and to question the educational narratives involved. Educational Journals, especially articles that describe classroom experiences, tend to ignore problematic issues as educational fashions, the narrow spectrum of artists used in schools, the common rejection towards contemporary art, the hierarchical inequalities that occur when artists or cultural institutions participate in the practices, the mimetic orientation that many of the practices adopt, etc. The reflection on these problems constitutes the core of the present research and aims to enable a conceptual and contextual understanding that contributes to incorporate contemporary art in infant school with a grounded educational sense.

Key words: childhood, children's art, narratives, strains, journals, educational trends.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
POSICIONAMIENTO PERSONAL.....	13
ANOTACIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	18
I.....	21
DISEÑO GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	21
Resumen. Problemática	21
Preguntas de investigación	22
Objetivos	23
Hipótesis.....	23
II.....	27
PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
II.1. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	28
Enfoque cualitativo. Investigación interpretativa fenomenológica	28
Perspectiva narrativa	29
Investigación sobre las tensiones y los conflictos	30
Investigación "en medio". Investigación sobre y desde la didáctica del arte.....	33
Reflexividad epistemológica.....	35
II.2. CONCEPTOS	37
Tensión.....	37
Narrativas/Discurso.....	39
Arte contemporáneo	40
Pensamiento crítico	41
II.3. MARCO METODOLÓGICO	42
Relación entre el marco teórico y el marco metodológico.....	42
Contradicción Fenomenología-Análisis del Discurso.....	43
Proceso de investigación	44
Corte temporal.....	51
Selección y clasificación de artículos	51
Categorías de análisis.....	55
Ejemplos de artículos analizados	59
III.....	71
ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA INFANTIL. EL ARTE CONTEMPORÁNEO	71
III.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	72
III.1.A. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL CURRÍCULUM	72
Los nombres de la educación artística	72
Posición de la educación artística en el currículo.....	76
Amplitud del currículo	80
Lenguaje curricular. Desconocimiento y distancia entre el currículo y las prácticas docentes.....	81
III.1.B. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA INVESTIGACIÓN.....	85
Características generales de la investigación en educación artística	85

III.1.C. LAS TENDENCIAS. ORIENTACIONES QUE PRESENTA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA	90
¿Existen las tendencias?	90
Poca influencia de las tendencias en el ámbito de la didáctica	93
III.1.D. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA INFANTIL	95
Recorrido. Propósito del capítulo	95
Estructura	96
Referentes previos	97
Referentes de educación artística en la etapa de infantil en la actualidad. Anexo	178
III.2 EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INFANTIL	179
¿Pero, qué entendemos por arte contemporáneo?	180
¿Por qué trabajar con arte contemporáneo?	184
¿Qué puede aprender la escuela del arte contemporáneo? ¿Aporta algo especial el Arte Contemporáneo a la Educación Artística en las aulas?	187
IV	191
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	191
IV.1. PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS DOMINANTES	192
MATERIALES	193
Problemáticas en torno a los materiales.....	198
EXPERIMENTACIÓN	198
Problemáticas. En torno a la experimentación.....	204
PRÁCTICAS CON ARTISTAS	204
Imitar a un artista. Las reproducciones.....	205
Biografías de artistas.....	209
Movimientos artísticos	209
Apropiación de los modos de pensamiento de un artista para generar nuevos relatos. Estrategias de los artistas.....	210
Invitación de artistas para que hagan su proyecto en la escuela. Artistas en residencia	213
Artistas de referencia:	218
Motivos por los cuales se selecciona a un artista.....	223
Problemáticas en torno a las diferentes maneras de trabajar artistas.....	226
PROYECTOS. PERSPECTIVA DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO	227
Problemáticas en torno a los proyectos de trabajo.	235
CULTURA VISUAL	235
Problemáticas en torno a la Cultura Visual	242
LA DOCUMENTACIÓN	243
Problemáticas en torno a la documentación.....	247
ESPACIO. EDUCACIÓN ESTÉTICA	247
Problemáticas de la educación estética a través del espacio/ambiente.....	254
DECORACIONES	255
INSTALACIÓN ARTÍSTICA	258
Problemáticas en torno a la instalación.	261
EL DIBUJO	261
El trazo	263

Problemáticas en torno al dibujo.....	272
VISITAS A MUSEOS	272
Reproducciones de arte, los libros de arte y los pequeños museos de clase	276
Exposición de trabajos del alumnado.....	279
Problemáticas en torno a educación en los museos.....	281
LA CONVERSACIÓN.....	281
LAS MANUALIDADES	282
Problemáticas en torno a las manualidades	285
MATERIALES EDITORIALES: FICHAS Y LIBROS DE TEXTO	285
Problemáticas en torno a los materiales editoriales.....	287
TALLER. ATELIER DE ARTISTA.....	287
Rincones.....	289
Talleres.....	290
Problemáticas en torno al taller.....	292
IV.2. NARRATIVAS.....	295
IV.2. A. LA INFANCIA. Las narrativas sobre la infancia	295
La infancia como construcción social	296
Concepto idealizado de infancia	297
Discursos y narrativas sobre la infancia.	307
La espontaneidad. La teoría espontaneísta	308
La felicidad. La emoción	324
La inocencia	330
Cambios en las narrativas sobre la infancia.....	334
IV.2. B. LOS DOCENTES. Las narrativas sobre los docentes.....	353
La vocación	353
El amor	356
El cuidado	358
IV.2. C. EL ARTE CONTEMPORÁNEO: Las narrativas sobre el arte contemporáneo en las revistas	363
El arte contemporáneo no tiene porque ser cronológicamente contemporáneo, no es una cuestión de fecha.....	366
El arte contemporáneo como metodología. El arte contemporáneo no es tanto un lenguaje, unos artistas, como una manera distinta de relacionarse con el arte	368
Arte contemporáneo como herramienta relacional y mediadora de conflictos	369
Arte contemporáneo como generador de pensamiento divergente	371
Arte contemporáneo como “fácil” ya que no se basa en “saber hacer”	371
Pero, ¿hay realmente arte contemporáneo en la escuela infantil? Puntos conflictivos..	372
Lenguajes artísticos contemporáneos.....	378
IV.3. TENSIONES	390
IV. 3. A. EL ARTE O LA DOCENCIA.	392
Jerarquía entre artistas y docentes	392
Problemáticas.....	399
La educación artística como materia secundaria	417
IV. 3. B. ENSEÑAR O TRANSFORMAR	427

IV. 3. C. ENSEÑAR O NO ENSEÑAR	440
IV. 3. D. PRODUCIR O NO PRODUCIR	460
IV. 3. E. JUGAR O TRABAJAR.....	474
V.....	489
CONCLUSIONES	489
RESPECTO A LAS TENSIONES Y A LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	489
RESPECTO A LA HISTORIA, AL CURRÍCULUM, A LAS TENDENCIAS.....	492
RESPECTO A LOS MODOS EN QUE SE ABORDA LA MATERIA Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO .	494
RESPECTO A LAS NARRATIVAS	500
La creatividad	502
Neurociencia.....	508
La innovación.....	515
RESPECTO A APRENDIZAJES QUE NO SUELEN APARECER EN UNA TESIS	518
VI	523
BIBLIOGRAFÍA	523
ARTÍCULOS.....	559

AGRADECIMIENTOS



OY* gracias sobre todo a Internet y a todos aquellos que con su generosidad (y no quiero saber si también con su ilegalidad) me han permitido acceder a manuales de dibujo del siglo XVIII, prensa pedagógica editada en cualquier provincia española en el siglo XIX, dibujos hechos por niños de los refugios de la guerra o artículos académicos recientes, sin tener

que abandonar a mi familia. La vida de una madre de seis hijos no es mejor ni peor -en principio- que la de otras mujeres, pero exige que estés en casa bastante tiempo si quieres que haya un cierto orden y un cierto cariño; “el roce hace el cariño” e Internet me ha permitido “rozarme” con los míos a la par que con tantos autores a los que he tratado virtualmente como si fueran de mi familia.

Gracias también a Peter y a Matías que me ayudaron a creer que esto era posible, pero sobre todo y muy especialmente, a Fernando que ha tenido una paciencia infinita conmigo y ha sabido orientarme respetando mis propias decisiones, incluso cuando quizá no eran del todo acertadas. Este respeto ha permitido que creciera como persona, aprendiendo de mis errores y disfrutando de mis aciertos.

Sin mi familia, sin Fernando y sin Internet, esto no hubiera sido posible.

* Introduzco cada capítulo con una letra capitular que se corresponde a artículos de compra encontrados en Internet con la intención de hacer un guiño a la mercantilización que está sufriendo la escuela y que, en el caso de la educación artística, se refleja en el auge del arte y de la creatividad como reclamo para un público que ve en la creatividad una estrategia de mercado más que una capacidad que enriquece y posibilita la vida.

A los lectores de esta tesis quizá les pueda interesar algún artículo.

JoesPropHouseKIDS

34in Letter D Silver Balloon. 8,43 €

[https://www.etsy.com/es/listing/711641669/34in-letter-d-silver-](https://www.etsy.com/es/listing/711641669/34in-letter-d-silver-balloon?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+D)

[balloon?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+D+globo&ref=sr_gallery-1-13&organic_search_click=1](https://www.etsy.com/es/listing/711641669/34in-letter-d-silver-balloon?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+D+globo&ref=sr_gallery-1-13&organic_search_click=1)

POSICIONAMIENTO PERSONAL

¿Qué tiene que ver esta investigación conmigo?



L* campo de estudio de la investigación es el arte contemporáneo y la educación infantil. Este “paraguas” que me planteó mi director de tesis se adecua a mis intereses y a mi dedicación profesional en una escuela de infantil como especialista de arte y en una facultad de magisterio como profesora de *Expresión Plástica*. Repensando, a partir de mis cuadernos de anotaciones, cuál fue el planteamiento inicial de la investigación, observo que partía de una preocupación -real y personal- por el distanciamiento que se da, tantas veces, entre lo que queremos hacer y lo que realmente hacemos.

Mis facetas de profesora de arte en Infantil, profesora de arte en una facultad de magisterio y estudiante de doctorado entraban muchas veces en contradicción. Leía y escuchaba argumentaciones a favor de una pedagogía crítica, disruptiva, emancipadora. Proponía leer y argumentaba a favor de una pedagogía crítica, disruptiva, emancipadora a las estudiantes. Pero después, la práctica real –en el día a día- con mis alumnos de infantil quizá no era tan crítica, disruptiva o emancipadora como yo hubiera deseado. Hacía lo que podía, pero la distancia entre la teoría y la práctica era a veces muy patente. No era tanto una preocupación formal por ser fiel a unos planteamientos teóricos, como una preocupación moral por saber si -con ayuda del arte- los posibilitaba pensar, los ayudaba a ser personas más reflexivas y más críticas. Realmente me convencía este ideal de teoría crítica y transformadora y quería -sin olvidar el lenguaje del arte (sin olvidar la forma, la belleza, los materiales, las cualidades formales)- ir más allá del arte por el arte y contribuir a formar sujetos críticos y reflexivos. Este debate interno fue muy importante para mí y el hecho de combinar una faceta académica en la que defendía este posicionamiento con una faceta de maestra de infantil en que muchas veces me preguntaba si el trabajo plástico no se quedaba en pintar o moldear sin conseguir activar ese posicionamiento crítico, hizo que a veces me sintiera un fraude o como mínimo poco honesta, más en el ámbito universitario que en el escolar. Vine a llamar a esta incomodidad de manera un tanto intuitiva, la distancia entre la teoría y la práctica.

Esta preocupación por la distancia entre la teoría y la práctica ha sido un tema recurrente en mi vida: en mi vida académica y laboral, pero también en mi vida familiar, social o espiritual. Fue,

* Monogram e initial letter mug coffee cup monogrammed gift for men women gifts floral design 18,58 €+

https://www.etsy.com/es/listing/704414843/monogram-e-initial-letter-mug-coffee-cup?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+E+taza&ref=sr_gallery-1-21&organic_search_click=1

de hecho, el tema de fondo de mi trabajo de fin de máster¹ y ahora volvía a situarse -sin buscarlo y desde otro campo de estudio- como el eje alrededor del cual surgían todas mis preguntas.

Ya en una primera búsqueda en Internet sobre “distancia entre la teoría y la práctica” me di cuenta de que yo entendía esta distancia con la “teoría” de una manera muy amplia, no solo como la falta de adecuación a una serie de principios claros y bien definidos², sino como una disonancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que queremos hacer y lo que conseguimos hacer.

Me preocupaba no tanto la fidelidad a un modelo claro y estructurado como la incapacidad para detectar nuestras propias incoherencias y no actuar de acuerdo a nuestras “creencias”³. En palabras de Martín Criado (2014) refiriéndose a Goffman (1986): “Todo enunciado es producto parcialmente de la situación de enunciación: los discursos no son simples “expresiones” de opiniones o hechos, sino jugadas interaccionales de presentación de sí. Podemos decir y hacer cosas distintas en diferentes situaciones con total convicción” (Goffman, 1986 en Martín Criado, 2014: 118)⁴. A pesar de la diferencia entre teoría y creencia, me pareció que el fondo de la problemática era el mismo y no quería reducirlo a una vertiente psicológica centrada en la falta de consistencia entre las creencias y los modos de actuar. Esta preocupación por mis inconsistencias me generaba una incomodidad que me llevó a articular las preguntas de la investigación sobre este eje, quizá con la ilusión de encontrar una justificación a mis propias carencias, un consuelo -en las contradicciones de los otros- que me ayudara a entender mis propias contradicciones.

De esta manera, aunque el origen de la investigación estuviera un poco sesgado por un secreto deseo de encontrar y salvar esa distancia, pronto me di cuenta de que era una problemática fundamental que muchos investigadores habían señalado (Carr, 1996, 2002; Clemente, 2007; Freire, 1995; Randi y Corno, 2007; Ricoeur, 1986; Rozada, 2007; Korthagen, 2007; Schwab, 1989; Stenhouse, 1984; Schön, 1998; Whitehead, 2009; Yayli, 2008⁵) entre muchos otros y que esas aportaciones podían ayudarme a abordar el campo de la educación artística desde un

¹ En la tesina había hecho una aproximación autoetnográfica a mi posicionamiento religioso en la universidad y a cómo percibía un distanciamiento entre la teoría y la práctica en cuanto a la aceptación de la diferencia. En aquel trabajo me metí en un terreno demasiado personal, la metodología autoetnográfica se me fue un poco de las manos y no supe combinar bien la intimidad, el rigor, las prisas por las entregas con un foco de investigación que sigue muy presente en mis inquietudes.

² “La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación. (...) En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer.” (Clemente, 2007: 28).

³ Después he visto que el término “creencia” tiene un sentido diferente al que yo le otorgaba, en estos primeros momentos entendía el término como un conjunto de premisas que valoraba como ciertas, no inquestionables, pero sí más fuertes que una simple opinión o más conscientes que un prejuicio.

⁴ Martín Criado se interesa por el tema de la “disonancia cognitiva” en especial en relación al análisis del discurso y las metodologías informáticas de análisis. (Martín Criado, 2014).

⁵ No los incluyo en la bibliografía porque su presencia supuso simplemente una búsqueda de referentes. Los he ordenado alfabéticamente, he seguido este criterio habitualmente a nos ser que la ordenación temporal se hiciera necesaria.

ángulo interesante -no solo para mí y mis inquietudes personales- sino para comprender mejor cómo se estaba introduciendo el trabajo con el arte contemporáneo en la escuela.

Algunos de los referentes que me ayudaron a comprender mejor esta primera intuición y a valorarla cómo un tema que merecía la pena investigar fueron Carr (2002), Schwab (1989), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), autores que abordaré más adelante.

“Partiremos de tres afirmaciones. La primera es la siguiente: el campo del currículum está moribundo. Es incapaz, con sus métodos y principios actuales, de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación. Requiere nuevos principios que den lugar a una nueva visión del carácter y de la variedad de sus problemas. Exige métodos nuevos que se adapten a los nuevos problemas.

Segunda afirmación: el campo del currículum alcanzó esta desdichada situación por una inveterada, no cuestionada y errónea confianza en la teoría. Por una parte, adoptó teorías (extrañas al campo de la educación) que se refieren a la ética, al conocimiento, a las estructuras política y social, al aprendizaje, a la mente y a la personalidad, y utilizó esas teorías prestadas en una forma teórica, es decir, como principios a partir de los cuales «dedujo» objetivos y procedimientos correctos para escuelas y aulas. Por otra parte, se intentó construir teorías educativas, particularmente teorías del currículum y de la instrucción.

La tercera afirmación, que constituye el cuerpo principal de mi tesis, es la siguiente: habrá un renacimiento del campo del currículum, una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación norteamericana, sólo si las energías que en él se han puesto se apartan en su mayor parte de los objetivos teóricos (como la persecución de principios globales y modelos comprensivos, la búsqueda de secuencias estables y elementos invariables, la construcción de taxonomías de clases supuestamente fijas) para orientarse hacia otros tres modos de acción. A éstos, que difieren de manera radical de la modalidad teórica, los llamaremos, de acuerdo con la tradición, la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica”. (Schwab, 1989: 3)

Este texto de Schwab reflejaba bien mi propio dilema, no solo respecto al sentimiento de incapacidad de aunar la teoría y la práctica sino también respecto a la manera en que debía enfocar la investigación de la tesis. Veía que necesitaba centrarme en las prácticas, quizá mediante una investigación etnográfica con observación participante, una investigación-acción, un estudio de caso... o incluso una investigación de la propia práctica, pero varias circunstancias me obligaron a replantearme esta idea: me costaba encontrar un escuela que tuviera claro el modelo teórico que se desarrollaba en sus aulas ya que en la mayoría de los casos las escuelas no parecen preocuparse excesivamente por la teoría, por lo que les fundamenta, con lo cual la relación entre la teoría y la práctica no es que fuera problemática, sino inexistente al menos de manera explícita. De manera implícita, es posible seguir un marco de fundamentación sin reconocerlo y, de hecho es lo habitual, pero tal y como había planteado la investigación necesitaba un contexto de investigación en que los dos ámbitos (teórico y práctico) entraran en contacto de una manera observable. Esta falta de un escenario posible, juntamente a mi poca disponibilidad en cuanto a horarios, hizo que descartara la opción de la investigación etnográfica. Una investigación en mi propia práctica sí que hubiera puesto en relación las esferas de la teoría y la práctica de manera más abierta, pero por una cierta incomodidad

profesional e investigadora hizo que no centrara el foco en mi propia docencia⁶. Finalmente, gracias a mi tutor y a los textos de Schwab⁷, me di cuenta de que las narraciones de prácticas educativas recogidas en revistas de educación podían permitir aunar de manera natural el ámbito teórico y el práctico. Las prácticas, por el simple hecho de ser publicadas en revistas de educación, merecían una mínima explicación teórica y forzaban al autor a poner en relación ambos campos; por otro lado el hecho de estar escritas por docentes y constituir –en su mayor parte- relatos de prácticas educativas, aseguraba un contacto con la realidad práctica del aula.

Asimismo, el hecho de poder acceder a un buen número de prácticas, permitiría dibujar un mapa de cómo se estaba enseñando el arte en la escuela infantil. Un mapa necesario que podía ofrecer luces sobre los cambios (o no) que se están produciendo en educación artística en nuestro país y sobre las problemáticas nacidas de lo que se intuía como una difícil relación entre la teoría y la práctica.

Otro referente importante en el momento de inicio de la investigación resultó ser Michael De Certeau (1925-1986) y su referencia a los “modos de hacer” que aparece en su obra *La invención de lo cotidiano* (2000). Desde su perspectiva es en los modos de hacer, en la práctica donde se deshacen, se rehacen, se resisten o se transforman las teorías. Las teorías (como los currícula) no se pueden consumir de manera pasiva y descontextualizada, es necesario “usarlas” y observarlas en la realidad específica en que se materializan, en los usos, en las tácticas, en las resistencias,... en definitiva en las “tácticas transversales” o las performances ante los códigos impuestos. Los distintos aspectos que intervienen en el proceso de la educación artística (preguntas, consejos, elogios, duración de los tiempos, disposición del espacio, enseñanza de destrezas, observación, número de alumnos, decoraciones del aula y un largo etcétera) no son cuestiones puramente organizativas, sino que implican concepciones teóricas y tienen efectos educativos que estructuran las prácticas, pudiendo incluso llegar a neutralizar sus objetivos iniciales. Finalmente De Certeau no se convirtió en parte del marco teórico de la tesis porque su focalización en las prácticas reales (observables y observadas) no se avenía bien con mi

⁶ Aún así me gustaría incluir un par de casos de mi práctica docente para ejemplificar tensiones entre el arte y la educación que me parecen muy reveladoras.

⁷ Schwab, 1989: 11 explica cómo para superar este carácter teórico y descubrir las fricciones nacidas entre la teoría y la práctica hay distintas modalidades de investigación, una de ellas (además de la observación directa) es la investigación en publicaciones no científicas en que participan los propios docentes y muestran sus problemas y debates.

“Por el contrario; a fin de obtener la variedad de puntos de vista que necesitamos, debe fomentarse y promoverse la variedad de intereses, aptitudes y hábitos mentales especializados, que caracterizan la educación. El objetivo consiste más bien en reunir los miembros de esa variedad a propósito de los problemas del currículum, estableciendo una comunicación entre ellos. Concretamente esto significa la aparición de nuevas publicaciones periódicas y la educación de los docentes, a fin de que puedan escribir para ellas y leerlas. Las publicaciones serán los foros donde se ventilen los posibles problemas de currículum desde muchas fuentes y donde se debata su posible importancia desde muchos puntos de vista. Como es lógico, esas revistas no son suficientes. Constituyen tan sólo un modelo concreto del tipo de foro que necesitaremos. Foros similares, que funcionen «viva voce» en medio de las operaciones del currículum y de los cambios de currícula, deberán ser constituidos por los maestros, supervisores y administradores de las escuelas; por los supervisores y administradores del sistema escolar; por los representantes de los maestros, los supervisores y quienes confeccionan los currícula dentro de una asignatura y entre varias de ellas, por los mismos representantes y especialistas en currículum, psicología, sociología y asuntos que tratan las distintas disciplinas”. (Schwab, 1989: 11)

campo de estudio que acabó siendo sobre artículos de revistas de pedagogía. Me resultó inspirador, al igual que Barthes o Bourdieu, pero el acceso a las prácticas no a través de la observación (u otras herramientas de investigación *in situ*) sino a través de los textos escritos sobre las mismas supuso una necesaria reelaboración de estos referentes que han servido más de inspiración que de modelo teórico-metodológico.

De la distancia entre teoría y práctica surgió el interés por las problemáticas y tensiones que entendí como consecuencia de las fricciones y choques que se originaban cuando ambos campos intentaban aproximarse. Al intentar llevar la teoría a la práctica aparecían ciertas problemáticas como la pérdida del sentido inicial, la incapacidad de aplicar la teoría, las resistencias por parte del alumnado, la simplificación de las propuestas... En este terreno que abarcaba tanto las relaciones entre teoría y práctica como la necesidad de investigar sobre los focos de tensión, empecé a encontrar investigaciones centradas en el campo de la educación artística. (Álvarez, 2012; Arañó, 2003; Cahan y Kocur, 2011; Contino, 2009; Eisner, 2004; Hargreaves, 2002; Sánchez de Serdio, 2010; Spravkin, 2002; Tickle, 2012; Trueba, 2015). La relación a veces inexistente, a veces poco fluida o incluso hostil entre teoría y práctica podía ser un obstáculo para la mejora escolar y una fuente de tensiones que merecía la pena estudiar. Ambas esferas “se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (Álvarez, 2012: 383). Son estas tensiones y problemáticas las que cada vez han ido ganando más fuerza y se han convertido en el verdadero foco de esta investigación.

El hecho de centrar la investigación en las tensiones entre la teoría y la práctica, en las brechas y contradicciones supuestamente surgidas de esta relación problemática entre teoría y práctica, no responde a un deseo de decir que “mal está todo”, sino a la aceptación de la dificultad que entraña la práctica pedagógica y al convencimiento de que es en esta toma de conciencia de las dificultades donde se encuentra el principio de cualquier cambio.

Spravkin, una de las principales y escasas investigadoras sobre la práctica educativa del arte en la etapa de infantil señala:

“Revisar algunos conceptos y supuestos en los que se sustenta la enseñanza de la plástica tal vez permita una mayor conciencia de lo que se plantea como situaciones de enseñanza, de los modelos que se utilizan al hacerlo, del grado de coherencia entre lo que efectivamente se hace y lo que se piensa que se debería hacer”.
(Spravkin, 2002: S/P)⁸

Esta toma de conciencia que me llevó a la investigación de relatos escritos sobre prácticas educativas no supone -al menos es el deseo de esta investigación- una crítica al empeño de tantos docentes por trabajar el arte y compartir su experiencia a través de las publicaciones, sino un convencimiento de que es muy difícil hacerlo bien y de que solo una mirada crítica hacia la propia docencia puede ayudarnos a mejorar. Simplemente descubrir que a “los otros” les sucede lo mismo, que hay unas tensiones y unas dificultades que no son exclusivamente nuestra responsabilidad, sino fruto del propio concepto de infancia con que se trabaja, fruto de

⁸ Varios de los textos a los que he tenido acceso están sin paginar o los he consultado en el Kindle, cuando sea así lo indicaré con S/P (sin página)

las estructuras escolares en que nos movemos, de la herencia de lo que hemos aprendido sobre el arte y la educación... del choque inevitable entre la teoría y la práctica. Visualizar algunas de estas tensiones no es un ejercicio de reproche, sino un ejercicio de comprensión y de auto-comprensión.

“Cierto, pero en toda pedagogía hay que distinguir:

1º ¿Qué labor hay que hacer?

2º ¿Cómo hay que hacerla?

3º ¿Por qué debe hacerse esa labor mejor que otras?

La primera es una pregunta seria. Es preciso conocer bien al niño, a la vida general y la vida pedagógica, para poder contestarla bien. La segunda, aunque difícil, es más de artesanos, pero la tercera, ¡la tercera es la clave! ¿Por qué hay que hacer así mejor que de otro modo? Eso supone entrar mucho en el fondo del asunto, conocer bien la causa. Si todos las estudiáramos, haríamos las cosas mucho mejor. Y si en España, desde hace tiempo hubiésemos en la escuela comenzado a pensar qué debemos hacer y por qué, tendríamos nuestra pedagogía y nuestro pueblo mucho más adelantados. Entonces hubiéramos descubierto el “cómo”, que es en cierto sentido una consecuencia”(Sainz Amor, 1930: 28)

El qué enseñar, el cómo enseñar, el a quién enseñar y el replanteamiento continuo del por qué eso y no otra cosa, es el punto de partida de esta investigación.

ANOTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para referenciar los artículos que componen el corpus de la investigación, he modificado el sistema habitual de citación, utilizando el siguiente formato:

Título del artículo, autores, abreviatura de la revista y número, (año de publicación)

La razón de esta modificación ha sido facilitar la localización de los artículos y hacer más fácil su identificación (a modo de casos de archivo y no de referentes bibliográficos) dando énfasis al título. Considero que esta licencia hace más sencillo reconocerlos ya que se van repitiendo a lo largo del trabajo y agiliza la lectura. A su vez

“404. El orden de los datos de las referencias se puede modificar, siempre que se haga de modo coherente, para adaptarse a casos concretos. Por ejemplo: En un libro de cine puede interesar comenzar siempre por el título de la película, o por el del director, o por el de los actores... En un texto me mencione muchos artículos de enciclopedias puede ser preferible tratarlos siempre como colaboraciones, aunque no tengan autor. Igualmente, en un libro de música moderna se pueden tratar las canciones siempre como colaboraciones, aunque estén en discos de un único creador. En un libro sobre geografía, el área de los mapas citados puede ser el elemento principal. En un catálogo de las obras de un autor por orden cronológico, se puede prescindir de su nombre en cada referencia y anteponer el año al título. Si el creador es el mismo, o el país de un conjunto de leyes, se puede omitir. (Bezoz, 204: 89)

1

DISEÑO GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Resumen. Problemática



A* educación artística ha adquirido relevancia en los niveles iniciales de educación infantil, en especial la educación artística basada en referentes de arte contemporáneo, pero la comprensión de lo que la educación artística significa o implica difiere mucho de una escuela a otra, de un docente a otro o incluso difiere dentro de las prácticas de un mismo docente o institución. Se hace necesaria una revisión del panorama porque están apareciendo elementos de cambio significativos y es necesario visibilizar las tensiones, analizar las concepciones y efectos de estas prácticas. Visibilizar las tensiones,

hacer un “mapa de tensiones”, de elementos problemáticos en la actualidad rastreando su genealogía histórica, puede ayudar a descubrir obstaculizadores y facilitadores de la educación artística en la escuela.

Para visibilizar estas tensiones investigaré cómo se está introduciendo el arte contemporáneo en la escuela infantil a partir del análisis de artículos sobre educación artística publicados en varias revistas de educación infantil. La investigación no pretende tanto hacer un mapeado de las tendencias de educación artística actuales⁹ (aunque hay un apartado que expone una aproximación personal al tema) como ofrecer una recopilación de tensiones o problemáticas que reflejan la manera en qué se está introduciendo el arte contemporáneo en la escuela infantil y los vaivenes implícitos a cualquier cambio. La investigación sobre las tensiones ofrece otro tipo de mapa, menos propenso a poner orden u ofrecer un discurso coherente y más abierto a señalar aspectos que quizá convenga investigar. Dentro de este mapa de tensiones, me parece importante remarcar aquellos aspectos que reflejan cómo se sitúa a la infancia y a la

* Letter L, Monogram Nursery, Custom Monogram, Initial Printable, Baby Nursery Decor, Letter Wall Decor, Aztec Print Decor, Baby Boy Initials

6,20 €

https://www.etsy.com/es/listing/578568036/letter-l-monogram-nursery-custom?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+L&ref=sr_gallery-2-31&organic_search_click=1

⁹ Investigaciones sobre tendencias educativas en Educación Artística : Acaso, 2009; Agra 2007; Agirre, 2001 y 2005; Agirre y Giráldez, 2009; Arañó, 1989; Barragán, 1994; Efland 1990 y 2002; Calaf y Fontal, 2010; Collados, 2008; Eisner, 2004; Freedman, 2003; Giráldez, 2009; González-Vida, 2007; Hernández, 2000; Juanola y Calbó, 2002, 2005; Marín Viadel, 2003; McArdle, 1999 y 2001; Spravkin 2002

Acercamiento histórico. Clasificación basada en la descripción de cómo ha ido evolucionando la materia (Efland 2002, Agirre 2005, Agirre 2005 bis, Acaso 2009, Hernández 2000, Marín Viadel 2003); Calaf, R. y Fontal, O.: Cómo enseñar arte en la escuela, Madrid, Síntesis, 2010, p. 142.

maestra en este tipo de prácticas, aspecto que abordaré en el apartado de Resultados de la Investigación.

Campo: Enseñanza del arte en la escuela infantil. Introducción del arte contemporáneo.

Tema: Las tensiones y problemáticas. Las narrativas y los efectos que estas tensiones reflejan.

Objeto de estudio: Artículos de educación artística en las revistas *Infancia* (ICAST), *Infància* (ICAT) y *Aula de Infantil* (Ai), con especial atención a los que relatan experiencias de aula publicados durante los últimos trece años, desde 2006 a 2019.

Perspectiva epistemológica: Construccinismo social (en cuanto a que las concepciones que subyacen a las prácticas son social e históricamente construidas y en cuanto al poder discursivo de los propios artículos).

Marco teórico: Distancia entre la teoría y la práctica. Conflictos y tensiones como marco de análisis.

Preguntas de investigación

Aporto aquí las preguntas que han guiado y dado estructura a la investigación. Las he organizado en torno a tres ejes (infancia, arte contemporáneo y docencia) que dependen de un mismo marco de análisis (las tensiones y problemáticas)

Infancia. Tensiones y problemáticas en relación a la Infancia.

Reflexividad epistemológica. ¿Qué narrativas sobre infancia aparecen en las revistas?

Genealogía. ¿Cómo se ha situado a la infancia históricamente en la educación artística? ¿Qué evolución se observa en el transcurso de los 13 años del estudio?, ¿Cómo se sitúa a la infancia en las prácticas más contemporáneas? Preguntas de análisis: ¿Cómo se nombra a la infancia, cómo se la representa en las fotografías, cómo se reproduce su voz, qué adjetivos se utilizan?

Efectos. ¿Qué tipo de sujeto generan-reproducen-reflejan los distintos tipos de prácticas? ¿Qué resistencias se observan?

¿Qué tensiones respecto a la infancia se observan?

Arte. Tensiones y problemáticas en relación al arte contemporáneo.

Reflexividad epistemológica. ¿Qué narrativas sobre arte y artista aparecen en las revistas?

Genealogía. El arte contemporáneo se está introduciendo en la educación infantil. ¿Qué elementos distintivos se pueden apreciar? ¿Se puede considerar una nueva manera de trabajar o bien se reproducen metodologías y formas de hacer propios de la enseñanza tradicional del arte? ¿Cómo se expande esta tendencia? ¿Se aprecian tendencias o modelos consistentes? ¿Están desapareciendo las tendencias?

Efectos. ¿Qué efectos (beneficios, desventajas) para la escuela puede suponer trabajar con arte contemporáneo respecto a otros tipos de arte? ¿Qué efectos puede provocar en los docentes? ¿Qué puede aportar el arte contemporáneo a la escuela (o vice-versa)?

¿Qué tensiones específicas se pueden relacionar con el uso del arte contemporáneo en la escuela?

Docencia. Tensiones y problemáticas en relación a la docencia.

Reflexividad epistemológica. ¿Qué narrativas sobre la maestra y la docencia aparecen en las revistas? ¿Cómo influyen las diversas narrativas en el tipo de práctica que se desarrolla? ¿Qué nivel de conciencia epistemológica se observa? ¿Qué inconsistencias aparecen? ¿Cómo se disimulan o afectan esas inconsistencias?

¿Hay relación entre la reflexividad epistemológica y las tensiones?

Genealogía ¿Qué tensiones se observan? ¿Qué tensiones perviven en el tiempo? ¿A qué se debe que haya tensiones con tan larga pervivencia? ¿Es posible acabar con las tensiones? ¿Es necesario acabar con las tensiones?

¿Qué tensiones en la docencia se observan? ¿Es la distancia entre la teoría y la práctica la causa de las tensiones? ¿Qué otras causas pueden tener las tensiones? ¿Es posible ser coherente? ¿Es posible llevar la teoría a la práctica y vice-versa?

Objetivos

La descripción de las tensiones y la elaboración de un estado de la cuestión que refleje el panorama investigador/docente en sobre la educación artística en la escuela infantil en el contexto español y catalán son los objetivos fundamentales de esta tesis.

A) Confeccionar un estado de la cuestión sobre la educación artística adaptado realmente a la etapa de Infantil en el contexto español y catalán.

B) Describir el panorama de la educación artística en Infantil a partir de las tensiones y desajustes que se muestran en las revistas, atendiendo a las narrativas sobre infancia, arte y docencia que se movilizan.

C) Estudiar cómo el análisis de las tensiones puede contribuir a una mejora de la actividad docente y/o investigadora.

D) Estudiar qué papel está jugando el arte contemporáneo en la educación artística infantil y qué puede aprender la escuela de él.

Hipótesis

A) Describir el panorama, visibilizar las tensiones y desajustes puede ayudar a impulsar nuevas narrativas sobre la educación artística en la etapa de Infantil.

B) Describir el panorama, visibilizar las tensiones puede ayudar a mejorar la práctica de los docentes evitando responsabilizarlos de desajustes que provienen de la confluencia de numerosos elementos.

C) Las tensiones tienen una genealogía histórica, perviven en el tiempo, y es posible que nos lleven a encontrar elementos que obstaculizan o facilitan la práctica educativa con arte en la escuela infantil.

Estas hipótesis a su vez entran en relación con los principios teóricos que fundamentan esta investigación y que desarrollaré con mayor detenimiento en el marco teórico.



II

PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN



A* investigación se desarrolla en un paradigma construccionista y en un marco teórico crítico enfocado en descubrir las tensiones que surgen en la práctica educativa con arte contemporáneo, sus causas y sus efectos.

No intento buscar un modelo adecuado de educación artística, sino describir un campo atendiendo a las tensiones y problemáticas. La intención de esta descripción no es eliminar las tensiones sino -como afirman Mc Ardle y Mc William, (2002: 5) mantenerlas abiertas y mostrar

la fragilidad de cada verdad¹⁰ con la esperanza de que esto lleve a prácticas más reflexivas, menos dicotómicas y más adaptadas a cada contexto.

Parafraseando a Sancho, Hernández *et al.* (1998)¹¹, esta investigación pretende organizar el campo de la educación artística en infantil a partir de sus tensiones, puntos de inflexión, posibilidades y no tanto a partir de sus regularidades ya que las investigaciones que buscan el modelo más eficaz, centradas en lo medible y observable, llevan a una separación entre la teoría y la práctica por la “poca aplicabilidad de estas investigaciones a los problemas de la enseñanza” (pág. 59). La investigación desde la enseñanza y a partir de las problemáticas existentes busca no un modelo prescriptivo, sino una comprensión de lo que sucede.

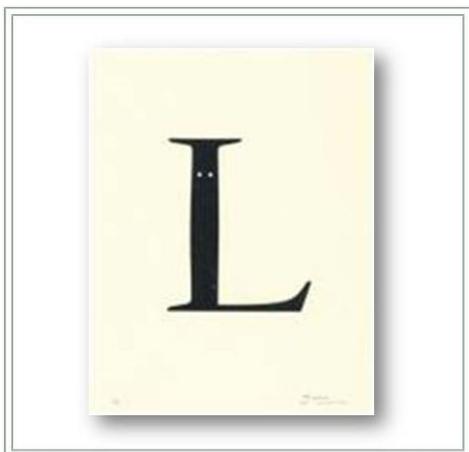
* Leopard Print Letter Fashion Tshirt Hipster Mens Womens Swag Brand New T Shirt
13,68 € <https://www.etsy.com>

¹⁰ “In order to map how the participant teachers in this study shape, and are shaped by, the texts available to them, McArdle used tools that neither demonised nor romanticised the field under scrutiny, namely, art educational practice in early childhood. Her interest was in “re-describing” (Rorty, 1989) the field rather than advocating a better way of doing things. Multivocal ethnography (Tobin, 1989) and postmodern ethnographic methods (Silverman, 2000) enabled her to utilise a set of techniques which did not make one or the other story look good or bad or ridiculous but kept tensions in play by foregrounding the fragility of any particular truth. The goal was to articulate classroom practices as problematic, to move away from generalized notions of art education, and to begin to “denature” these notions so that they could no longer be taken for granted “ (Mc Ardle, Mc William, 2005: 5)

¹¹ “Habría que decir que esta investigación no pretende ser una investigación sobre hechos sino sobre problemas. No nos interesa establecer la tipología de modelos de innovación actualmente vigente en nuestro país, para analizar su mayor o menor grado de eficacia. Lo que nos preocupa es saber cómo se lleva a la práctica en los centros las innovaciones educativas y cómo las interpretan quienes participan en ellas. Este estudio hace referencia a la organización de la innovación educativa en la práctica y a los significados que en torno a ella construyen los diferentes agentes implicados. No se trata, como ya se ha dicho, de realizar una evaluación sobre las innovaciones que tienen lugar en los centros estudiados, sino de organizar el campo de la teoría y la práctica de la innovación para los diferentes agentes vinculados a ella, como punto de partida para su mejor comprensión y para generar una cultura diferente a la de la eficacia en relación con las innovaciones en educación”. (Sancho, Hernández *et al.*, 1998: 58)

II.1. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Enfoque cualitativo. Investigación interpretativa fenomenológica



A* investigación interpretativa implica una interpretación, un descubrimiento de algo, de un “tema” en el sentido de “descubrir algo revelador, algo significativo, algo temático [en que] trabajamos para extraer significado de ellos” (Van Manen, 2003: 104). Este es un aspecto básico que ha guiado mi acercamiento a los textos; tengo un interés en saber de qué “habla” cada artículo, no solo describir qué artistas utilizan, qué actividades hacen o cómo se organiza la clase, sino de intentar entender cuál es el “tema” que orienta la experiencia relatada.

El tema no es algo estable en el texto, sino que nace del encuentro entre “el tema” del escritor y “el tema” del receptor. Es lo que hay, pero es también lo que interpreto. El tema surge de la necesidad de otorgar un sentido tanto por parte de la persona que relata la experiencia como de la persona que la interpreta. Mi tema es la relación conflictiva entre lo que hacemos y lo que queremos hacer, entre la teoría y la práctica, y mi tema -sin duda- atravesará todas mis lecturas.

Pero su tema -el tema del escrito- también es en cierta manera algo que está ahí, que preocupa, que interesa, que tiñe el relato aunque no se explique explícitamente o no quede plasmado en una frase concreta. El tema en palabras de Van Manen, la “experiencia de lo que es central, significativo o importante” no son “objetos que uno encuentra en determinados puntos o momentos de un texto” (Van Manen, 2003: 105). Aunque aparentemente se hable de otra cosa, el tema queda reflejado en aspectos estructurales del texto como la estructura sintáctica, el uso connotativo del léxico, las omisiones o las redundancias... quizá el interés por describir la felicidad que sienten los alumnos al hacer plástica o el sentimiento de descontrol ante una materia que no se domina no sea el tema “oficial”, pero queda reflejado en la profusión de imágenes de niños siempre sonrientes o en el énfasis que se hace en explicitar todos los criterios organizativos utilizados. A estos temas, a veces más interesantes que el oficial, se puede llegar (o conectar con ellos) por un Análisis del Discurso centrado en las estructuras sintácticas, gramaticales, léxicas, semánticas, etc., pero también requiere un acercamiento fenomenológico más intuitivo aunque no por ello gratuito, sino fundamentado en la experiencia, en el conocimiento de las fuentes o de la bibliografía. Conseguir elaborar un listado de temas significativos que reflejen las preocupaciones, intereses (deseos, problemáticas, tensiones) de las personas que han relatado sus prácticas y las mías propias, evidenciarlos y reflexionar sobre ellos es uno de los objetivos de esta investigación porque me parece fundamental esta implicación del investigador en la vida y en los significados.

* JOAN BROSSA

Poema Visual 18, 1989 [Print De Edición LimitadaLitografíaEUR 650](#)

<https://www.kunzt.gallery/ES/artista/joan-brossa/>

“No soy «sólo» un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico (...) En efecto ¿no es extraño que a menudo parezca que los investigadores educacionales necesiten pasar por alto los intereses de los niños, incluso los intereses de «sus propios» hijos, para poder llevar a cabo sus carreras, que se supone que deben ir en interés de esos mismos niños? Incluso nos podemos preguntar si, en el análisis final, la capacidad de dar sentido a los fenómenos de la vida no reside en la «fuerza» de la «orientación» fundamental que uno asume como teórico e investigador”. (Van Manen, 2003: 108)

Esta interpretación personal puede ser distinta a la que haga otro lector o investigador, no se agotan las interpretaciones ni se pretende llegar a una verdad única, aún así son -espero que sean- interpretaciones pertinentes y enriquecedoras para un conocimiento más profundo (o desde otro ángulo) del campo.

Este concepto de comprensión como interpretación, “comprensión es siempre interpretación” (Gadamer, 1999: 475) implica que no se trata de una descripción neutra, “no es repetición de algo pasado, sino participación en un sentido presente” (Gadamer, 1999: 471). Comprensión que no solo describe procesos, sino que pretende explicar significados y trascender el nivel descriptivo (Hargreaves, 2002; Bruner y Haste, 1987). Respecto a la metodología hermenéutica, Fernando Hernández (2006) dice:

“Quienes asumen esta posición tratan de comprender el mundo del significado y clasificar qué y cómo los significados están mediados en el lenguaje y en las acciones de los actores sociales. Y no olvidan que una interpretación es en sí misma la construcción de una lectura de esos significados. Lo que significa, a la postre, que el investigador lo que está haciendo es ofreciendo sus propias construcciones de las construcciones de los actores a los que «estudia»”. (Hernández, 2006: 28)

El hecho de trabajar como especialista de plástica en Infantil, como profesora en la formación inicial de maestras, como investigadora e intentar combinar todo esto con mi propia práctica artística, creo que me sitúa en una posición fronteriza privilegiada, con un privilegio epistémico de pertenecer tanto al campo de la educación como del arte que puede facilitar una mirada más cercana y hacer lícito este objetivo descriptivo-comprensivo que no busca establecer un nuevo modelo teórico ni proponer una metodología didáctica más eficaz, pero que intenta aportar algo.

Perspectiva narrativa

La perspectiva narrativa se refiere tanto a la dimensión constructiva del relato sobre los hechos que no pretende ser la verdad, que incluye la propia subjetividad y una mirada mediada por las concepciones personales (Sánchez de Serdio, 2007; Clifford Geertz, 1989), como a la dimensión constructiva de los relatos de experiencias escritos en la revistas. Tanto “mi” relato como “su” relato son construcciones artificiales mediadas por las convicciones, deseos y miedos de los respectivos autores. En este sentido, se trata de una narrativa sobre una narrativa ya que la manera de presentarse en la vida real (de conversar, de moverse, pero también de escribir sobre uno mismo) es siempre una construcción y una actuación (Goffman, 1971) aunque no seamos conscientes de ello. Los textos de las revistas investigadas son relatos que -a diferencia de las prácticas reales “in situ”- ofrecen la posibilidad de ser retocados una y otra vez antes de darlos por definitivos. A mi entender, esto lejos de suponer un inconveniente, es una ventaja

porque visibiliza lo que una querría ser y querría hacer; da la oportunidad al narrador de presentarse a su gusto, con las censuras que el propio género implica (Martín Criado, 1991), pero con una posibilidad de reflexión que la que la inmediatez de la vida permite. El hecho de poder releer, retocar, omitir... enriquece la propia realidad. Asimismo, cuando aparecen contradicciones, no son fruto del "directo", sino que revelan las tensiones y conflictos que nos interesa investigar.

Dentro de este marco, la consistencia es un concepto importante. La consistencia consiste en el esfuerzo por ser coherentes cuando nos mostramos en público. "La consistencia es una exigencia interaccional: somos consistentes cuando anticipamos que tendremos que rendir cuentas de nuestros actos." (Martín Criado, 2014: 122). El hecho de abordar relatos escritos con la intención de ser aceptados y publicados en una revista pedagógica implica que están atravesados por un deseo de "legitimidad", no son transparentes y aspiran a una consistencia. Las faltas de consistencia, las incoherencias, las salidas del tema se convierten entonces en aspectos muy significativos para el análisis de las prácticas relatadas en las revistas.

"Nuestros enunciados no son «expresiones» transparentes de motivos u opiniones: son jugadas interaccionales mediante las que negociamos la legitimidad de nuestras conductas y pensamientos" (...) "El análisis del discurso no debe limitarse a las categorías sino que también debe tener en cuenta estas disonancias". (Martín Criado, 2014: 127)

La narratividad se refleja pues, en dos campos: en la narratividad de la investigadora que está dentro del proceso, que participa y dialoga con el texto a partir de su propia subjetividad (Trafi, 2012), que lo reinterpreta y lo compara -inevitablemente- con su propia práctica y sus propias convicciones y, el segundo, en la narratividad de los propios relatos de experiencias que son representaciones mediadas y no naturales de la realidad y que -como cualquier presentación pública- buscan una consistencia.

Investigación sobre las tensiones y los conflictos

Se trata de una investigación sobre tensiones y conflictos, no sobre hechos, sino sobre problemáticas. (Sánchez de Serdio, 2012; Sancho, Hernández *et al.*, 1998; Gimeno Sacristán, 1996).

En el marco conceptual explicaré mejor lo que entiendo por tensión; aquí, de manera rápida, lo introduciré como un conflicto entre fuerzas opuestas en que se sitúa una persona o un grupo cuando hay una divergencia de ideas, opiniones o creencias sobre algún asunto. Un desacuerdo que generalmente lleva a situarse en uno u otro polo.

Respecto a la focalización en las problemáticas, son muchos los investigadores que adoptan este enfoque (Arañó 2012; Erdas 1987; Martínez Luna, 2016; Rodrigo, 2007; Sánchez de Serdio 2009 y 2011; Sancho, Hernández *et al.*, 1998; Soria, 2016). Investigar en las tensiones, conflictos, antagonismos... supone considerar el conflicto como un punto de arranque, como un elemento necesario para provocar el cambio y enriquecer la cultura; por tanto, visibilizar los conflictos y debates ayuda no a reificarlos sino a plantear nuevas narrativas que los desestabilicen y superen su carácter antagónico.

Creo que el acercamiento interpretativo-fenomenológico no es solo compatible sino necesario para descubrir las tensiones y puntos conflictivos porque es precisamente de las tensiones y problemas de lo que no suele hablarse abiertamente en los relatos sobre prácticas docentes y, por tanto, deben descubrirse con un análisis interpretativo. Los relatos suelen ocultar cualquier tipo de conflicto o aspecto negativo que haya podido ocurrir durante su transcurso, no por falta de honestidad supongo, sino porque el mismo medio (publicarlo en una revista que relata buenas prácticas), el propio contexto (la escuela de la que forma parte la docente), la propia identidad (prestigio y supervivencia de la maestra en su trabajo) “exige” un relato, sino aporético, como mínimo medianamente exitoso. Descubrir las tensiones subyacentes requiere un análisis interpretativo, no para criticar las prácticas sino para revelar los puntos críticos que arrojan luz sobre lo que está pasando. Las sombras nos ayudan a ver la luz, pero investigar en las sombras requiere tantear, palpar y abordar los temas desde la oscuridad sin abrir una luz que haría desaparecer el objeto de investigación.

“Ya se ha mencionado que se pueden encontrar descripciones de la experiencia vivida en muchas expresiones o formas: en conversaciones grabadas en cinta y transcritas; en materiales procedentes de entrevistas; en relatos o historias cotidianas; en conversaciones a la hora de la cena; en respuestas formales por escrito: en diarios; en comentarios cazados al vuelo; en reflexiones sobre los textos escritos por otras personas; en relatos de experiencias dramáticas, en películas, poesía o novelas (...) Naturalmente, algunos tipos de descripciones de las experiencias vividas son más difíciles de reunir que otros. Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que describe. Pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras. Lo confirma nuestra experiencia de que en nuestras conversaciones o diálogos solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras. Sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros una determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella”. (Van Manen, 2003: 110)

Desde este posicionamiento la realidad se concibe como una construcción narrativa y el interés se centra en las tensiones por considerar que estas tensiones son significativas: muestran las fisuras y los puntos desde donde podría empezar un intento de reconstrucción (parcial, construido y contingente).

El texto de Sánchez de Serdio (2009) “Arte y educación. Diálogos y antagonismos” provocó mi deseo de investigar sobre los aspectos problemáticos de la educación artística y me proporcionó los primeros temas sobre los que investigar: el supuesto (y cuestionable) poder transformador del arte, la jerarquía que se establece entre el “artista” y el público o entre el artista y el educador, la proyección de los propios valores del educador en su práctica docente, la “desinstitucionalización” que se persigue al salir de la escuela, etc. Sánchez de Serdio parte de la premisa de la necesidad de investigar en estos “diálogos y antagonismos” sin la necesidad de pacificarlos o fusionarlos prematuramente.

“Con el fin de iniciar una exploración de las relaciones y tensiones existentes entre la esfera del arte y la de la educación, y en coherencia con un enfoque que toma como punto de partida las diferencias y antagonismos (...) De este modo, me referiré la mayor parte del tiempo al arte «y» la educación, en lugar de a la «educación artística» las fricciones mutuas que constituyen en buena medida el interés de su relación”. (Sánchez de Serdio, 2009: 47)

“Propongo, pues, que en lugar de pensar en una educación artística, o en un arte cuya finalidad o efecto fuera educativo, prestemos atención a las negociaciones, diálogos, desencuentros o críticas que pueden surgir de considerar el arte y la educación como ámbitos articulados en discursos, prácticas, agentes e instituciones distintos, y separados la mayoría de las veces, pero con un gran potencial para un diálogo enriquecedor, porque, a la manera de los polos eléctricos, es la distancia mínima pero crítica entre ellos lo que carga la relación de potencial. En lugar de domesticarse mutuamente para no poner en cuestión el estatuto de los respectivos marcos institucionales, los cruces de diferencias se abren como vectores de potencial transformación de uno y otro ámbito”. (Sánchez de Serdio, 2009: 48)

Mantener abierta la exploración sobre las tensiones puede ofrecer, en palabras de Sánchez de Serdio “pistas valiosas para repensar y abrir líneas de acción educativa desde o en relación con la escuela” y “abrir colaboraciones con agentes externos (y extraños) para construir espacios complejos de intersección”. (Sánchez de Serdio, 2009: 48).

El estudio o la vivencia de problemáticas y tensiones “lleva” muy fácilmente a un posicionamiento dicotómico. Hay problemáticas que permiten diversos posicionamientos y en las que el profesorado, los alumnos, las familias y la sociedad en general se sitúan de manera poco consciente y poco rígida, sin tener un posicionamiento claro. Son cuestiones que permiten diversos grados de aceptación o negación, por ejemplo: si la actividad se hace dentro o fuera de la escuela, si interviene algún artista o si es necesario ir a algún museo. Sin embargo, hay otro tipo de cuestiones que despiertan un posicionamiento visceral y en las que se tiende a un posicionamiento excluyente considerando necesario tomar partido por una u otra visión. Esta tendencia a un posicionamiento “bipolar” se debe a que se asocian a posturas ideológicas profundas, no siempre conscientes. Por poner un ejemplo, el tema -tan presente en los debates de muchas escuelas- de si celebrar la Castañada o Halloween puede asociarse a posicionamientos religiosos, nacionalistas, económicos... ya que para algunas personas Halloween es anticristiano y supone una invocación a los espíritus malignos, para otras implica un posicionamiento identitario que consideran necesario defender las propias tradiciones frente a tradiciones extranjeras o bien un posicionamiento político-económico ya que se considera una fiesta consumista que lo único que pretende es vender disfraces y reproducir un sistema neoliberal. La presencia de estas asociaciones con valores ideológicos, políticos, religiosos... hace que estos temas estén muy presentes en la opinión pública y que adquieran un carácter fuertemente polarizado.

Galton (2007) reflexiona sobre la tendencia a polarizar presente en los debates e investigación pedagógica, considera que esta perspectiva dicotómica resulta empobrecedora para el debate pedagógico y que los docentes en sus prácticas suelen utilizar posicionamientos intermedios y alternantes.

“The point in starting with these two brief vignettes is to highlight a fundamental weakness in the current debates on pedagogy. For as long as the subject of teaching methods has been discussed, and you could read a text on educational psychology in the 1960s and not find the word ‘teaching’ mentioned in the entire index, the tendency has been to polarise issues in terms of two extreme positions. Initially, teachers were said to adopt traditional practices, which it was claimed were based on the behavioural theories of Skinner, or they espoused a ‘child-centred’, ‘progressive’ approach which took its inspiration from the earlier ideas of Rousseau and Pestalozzi that were later grounded in the developmental psychology of

Jean Piaget by the likes of Susan and Nathan Issacs. At various times this debate about the effectiveness of these teaching methods might have been conducted using alternative terminologies such as 'transmission v. discovery' approaches or, more recently, 'active v. passive' learning. But the underlying assumption with all these dichotomies appeared to be that there was a clear choice to be made and that a teacher must belong to one camp or the other. When most teachers responded by claiming that they used a mix of the two approaches, it was rare to find among practitioners anyone able to explain the rationale for choosing one approach rather than the other on a particular occasion. Furthermore, for many experienced primary teachers and a good number of those responsible for their initial training, such questions about a theoretical basis for the choice of teaching method was a non-issue, since the second 'law of pedagogy' was often expressed by the view that: 'There is no one best way to teach so that teachers choose approaches that they feel comfortable with and which work'". (Galton, 2007: 3)

Galton retoma la noción de "working theory" utilizada en las ciencias sociales y propone adoptar un posicionamiento heterogéneo ("horses for courses approach") que no necesite formular una teoría amplia que incluya todas los principios teóricos o metodológicos, sino un conjunto heterogéneo -que no responda a una incoherencia, sino a un conocimiento práctico- que permita seleccionar lo más adecuado a cada momento. ¿Eres de carne o de verdura? Pues a veces de carne y a veces de verdura. Pocas cosas hay excluyentes y menos aún hoy en día en que incluso cuestiones tan arraigadas como la raza, el sexo o la religión han superado el discurso de blanco o negro, hombre o mujer, creyente o ateo.

En este sentido, esta investigación pretende estudiar las tensiones, pero no necesariamente situarse en un lado u otro del conflicto. Tampoco ocultar mi propio posicionamiento (si lo tengo) porque no me parece que silenciar el propio posicionamiento sea más respetuoso para el lector, sino justo lo contrario. Personalmente prefiero entender con claridad cómo se posiciona el autor que "intuir" lo que me está diciendo. En todo caso, mi posicionamiento (que en algunas ocasiones puede aparecer) no es el tema de la tesis.

Investigación "en medio". Investigación sobre y desde la didáctica del arte

Pretendo ofrecer una investigación "en medio". Una investigación sobre y desde la didáctica del arte, una investigación conectada con las preocupaciones del docente. La necesidad de hacer investigaciones "productivas", enraizadas en la práctica docente es una cuestión que destacan muchos investigadores tanto en nuestro contexto como a nivel internacional (Arañó, 2003; Agra, 2001; Contino, 2009; Eisner, 1989 y 2004b; Hargreaves, 2002; Kliebard, 1986; Malaguzzi, 2001; Spravkin, 2002; Tickle, 2012; Trueba, 2015) y se relaciona estrechamente con mi incomodidad ante la dificultad de aunar teoría y práctica en mi propio trabajo.

Carr en *Una teoría de la educación* (2002) se pregunta por la distancia entre la teoría y la práctica y la explica, sin reducir su complejidad, como fruto de un lenguaje académico poco comprensible, de una falta de anclaje de la teoría con la práctica docente, de un desconocimiento mutuo o de la pobre integración que algunos docentes hacen de la teoría. Atendiendo a estas ideas, intentaré utilizar un lenguaje sencillo y huir de conceptualizaciones demasiado teóricas e ir refiriéndome -especialmente en el apartado de Resultados de la Investigación- de manera continua a las prácticas que se relatan en las revistas. Intentaré no hacer más teoría sobre la distancia entre la teoría y la práctica. No alejarme demasiado de las

preocupaciones que cualquier docente de arte puede tener en su práctica educativa, pero buscando más allá de la práctica, en la reflexión e investigación, respuestas o nuevas preguntas que sigan interpelando nuestra manera de hacer.

Se observa una escasez de investigaciones que se centren en las cuestiones de didáctica, especialmente en la etapa de infantil. Las investigaciones en educación artística suelen ser, en palabras de Arañó y Mañero (2003: 18) poco “centradas en los procesos que se viven en el aula, o en las repercusiones que la Educación Artística tiene en los ámbitos sociales afectados por ella” (Arañó y Mañero, 2003: 18). Hago mía la necesidad que señala Arañó (Arañó, 2012: 22) de investigación sobre los métodos de enseñanza y los aspectos didácticos como un medio de reducir la distancia entre la teoría y la práctica, y he incluido en la literatura consultada manuales de didáctica específicamente concebidos como orientaciones didácticas al profesorado de infantil sobre la materia de arte.

“empleamos demasiado esfuerzo en cuestiones esenciales y poco en los aspectos prácticos (...)” y sin embargo tratamos engoladamente una y otra vez cuestiones el concepto de Educación Artística, si es plástica o visual, etc.” (Arañó y Mañero, 2003: 18).

Este trabajo, como decía en la introducción, es un intento de aunar las distintas facetas de mi propia vida (docente, académica, artística) y de hacer una investigación que las vincule y que conecte la teoría con la realidad del aula. No me considero una académica ni una activista (aunque me gustaría), pero sí quiero -como dice Apple (2010)- bajar del balcón y lidiar con la vida.

“Being an organic and public intellectual demands it. The balcony may be an interesting piece of architecture, but the scholar/activist needs to spend less time there”. (Apple, 2010: 155)

Hargreaves (2002) ayuda a fundamentar esta idea cuando dice: “la investigación debería estar mucho más relacionada con las preocupaciones cotidianas del profesor” (Hargreaves, 2002: 171) refiriéndose tanto a la investigación en las artes como en otras áreas del currículum. Encuentra la responsabilidad del “vacío que, sin duda, media entre la teoría y la práctica” en ambas partes implicadas: en los profesores por el poco esfuerzo en incorporar las investigaciones a su práctica, y en los investigadores por ocuparse generalmente de cuestiones “que poco o nada tienen que ver con las preocupaciones propias del profesor” (pág. 171). Hargreaves afirma que “diversos investigadores han afirmado que la educación artística necesita desesperadamente un marco teórico específico propio” (pág. 172) y que se hace necesario ir “reuniendo a personas que trabajen a ambos lados de la frontera entre la *teoría* y la *práctica*”. (pág. 173)

“Según Carr hay que protegerse de discutir demasiado sobre las cuestiones teóricas: el riesgo que se corre es el de privarlas de su carácter práctico. De verdad, una teoría solo se puede legitimar si reconoce que a los problemas a los que se tiene que enfrentar nacen y se pueden resolver por quien realiza la práctica de la educación. El deber por tanto de la teoría, consiste en ayudar a los educadores a comprender, eficazmente, la naturaleza de sus problemas. En este sentido la práctica se convierte en un interlocutor necesario y decisivo para el éxito de la teoría” (Malaguzzi, 2001: 83-84)

A esta distancia entre la teoría y la práctica docente se suma la distancia entre el mundo educativo y el mundo del arte (Spravkin, 2002; Sánchez de Serdio, 2009; Rodrigo, 2007) que, aunque sea una problemática un poco distinta, viene a acrecentar la brecha.

Reflexividad epistemológica

Esta investigación parte de un posicionamiento teórico que reconoce que detrás de cualquier práctica educativa, modelo pedagógico... hay una ideología y unas narrativas o concepciones sobre la vida, la infancia, la educación, el aprendizaje... que influyen en dichas prácticas y tienen efectos diversos sobre los sujetos que intervienen en ellas.

“Hay muchas imágenes ocultas en nosotros mismos, puntos de vista sobre la infancia, los niños, las familias, el estatus social, las actitudes educativas, los afectos, las preferencias, la comunicación con los padres, madres y compañeros... que no siempre salen a la luz, que no se expresan verbalmente (...) Es nuestro currículum oculto que influye de forma directa y certera en nuestra acción docente, tanto si somos conscientes de ello como si no”(...)“Nuestro modo de trabajar está conectado a nuestra visión del mundo”. (Trueba, 2015: 21)

De este convencimiento surge la necesidad de reclamar una mayor reflexividad epistemológica tanto en las investigaciones como en la práctica educativa. La necesidad de reflexividad así como la necesidad de indagar sobre los efectos que las distintas concepciones conllevan es una cuestión puesta en evidencia por muchos investigadores (Agirre, 2008; Hernández, 2000, 2010, 2013, 2015; Koro-Ljungberg *et al.*, 2009; Spravkin, 2002). No es solo “reflexividad por reflexividad”, como en el “arte por el arte”, es tratar de comprender las causas y los efectos que las narrativas tienen sobre personas reales de carne y hueso, en especial sobre las más desfavorecidas pues no todas las concepciones o narrativas son igual de beneficiosas ni permiten las mismas posibilidades.

“At the very root of these concerns is a simple principle. To understand and act on education in its complicated connections to the larger society, we must engage in the process of repositioning. That is, we need to see the world through the eyes of the dispossessed and act against the ideological and institutional processes and forms that reproduce oppressive conditions. This repositioning involves a commitment to political and cultural policies and practices that embody the principles of critical education”. (Apple, 2010: 152)

Bajo las cosas que hacemos (nuestros rechazos, adhesiones, evidencias) subyacen concepciones, discursos¹².

“Cada uno se mueve como si tuviese dentro una (o más de una) teoría. Esto también es verdad para los educadores: sean conscientes o no, ellos piensan y actúan siguiendo teorías personales que deducen de historias que, en ocasiones, son difíciles de reconocer. El problema es cómo asociar esa teoría con la educación de los niños, con las prácticas relacionales y con las normas del trabajo...” (Malaguzzi, 2001: 83).

Concepciones que conforman una “ideología” en un sentido amplio del término y que juegan un papel fundamental en la formación de discursos y estructuración de las prácticas (Apple, 1979,

¹² Un poco más adelante explico el entendimiento de narrativa y de discurso que se maneja en la investigación.

1997; Ball, 1994; Marina, 2017; Trueba 2015). La ideología está presente en todos los debates educativos, incluso en debates aparentemente superficiales como el referido en la introducción sobre el Halloween; por no hablar de debates como la escuela concertada, la educación diferenciada, los uniformes, la educación para la ciudadanía o la introducción de las Nuevas Tecnologías en la escuela. Son debates profundamente enraizados en posicionamientos políticos, ideológicos, religiosos que impiden llegar a un consenso y que dificultan reflexionar con objetividad y consciencia sobre los propios prejuicios.

“La posibilidad de un acuerdo parece desdibujarse cuando descendemos desde la abstracción a la realidad. Basta pensar en los obstáculos que en España ha tenido la consecución de un pacto educativo. Stephen J. Ball ha llamado la atención acerca de la dificultad de conseguir un consenso incluso dentro de la misma escuela: «Diferentes ideologías y políticas llevan a los profesores a abordar su tarea de diferente manera. Prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, las estructuras de los currículos, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de toma de decisiones en las instituciones tienen una base ideológica» ¿Será imposible ponerse de acuerdo en temas educativos?”. (Marina, 2017: S/P)

“(…) prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas. Esto significa que contienen las simientes de la disensión política y filosófica, y de la parcialidad. Shapiro (1982, pág. 524) sostiene que los conflictos en la educación se han desbordado sobre cuestiones más fundamentales de la estructura y los procesos de la sociedad de clases. En ninguna otra institución, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad”. (Ball, 1994: 12)

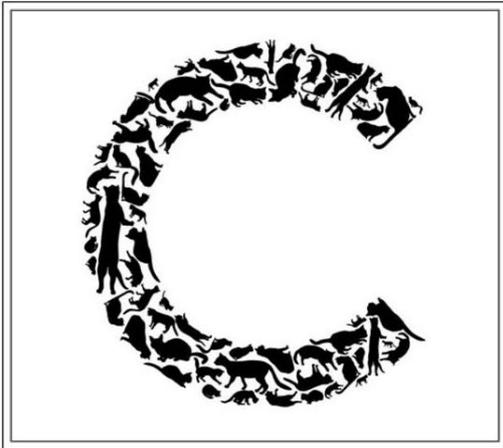
La falta de reflexividad epistemológica se traduce en la utilización de términos que han perdido su significado original y su sentido (Abelleira, 2017: 19); en el uso equívoco i/o contradictorio de los conceptos (Berdichevsky, 2014); en la simultaneidad de concepciones contradictorias (Berdichevsky, 2010, 2014; Brandt, 2001, 2011); en las incoherencias entre las imágenes y las palabras (Hernández, 2010); en las decoraciones demasiado parecidas entre las escuelas (Trueba 2015); en la aparición de actividades escaparate (Hoyuelos 2010b); en las modas educativas (Contino, 2009); en “ausencias” misteriosas... Se traduce, en definitiva, en problemáticas que se analizan en el apartado de Resultados de la investigación y que visibilizan a la escuela y a las revistas como constructos producidos y productores de discurso.

De la estrecha relación -no siempre consciente- entre las prácticas y las propias narrativas, se puede inferir que para modificar las prácticas es necesaria una reflexividad epistemológica sobre ellas y un cuestionamiento de los conceptos que subyacen. A este respecto, Agirre (2012a) afirma:

“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” (Agirre, 2012a: 169)

O como decía mi padre, “si uno no vive como piensa, acaba pensando como vive”.

II.2. CONCEPTOS



CONCEPTOS* de los que me parece necesario aclarar mi entendimiento personal son: arte contemporáneo, problemática, tensión y narrativa, aunque en cierta manera ya los he incluido en el apartado anterior al explicitar los principios que fundamentan esta investigación.

El concepto de infancia lo he incluido en el apartado de Resultados de la investigación.

Tensión

Hay numerosas definiciones de tensión, desde el ámbito de la electricidad, la psicología, la biología humana, la física, la política... Me he referido anteriormente a la tensión como conflicto entre fuerzas opuestas, como el conflicto en que se sitúa una persona o un grupo cuando hay una divergencia de ideas, opiniones o creencias sobre algún asunto, pero hay diversos matices que han ido perfilando este sentido inicial de tensión: carácter positivo del término, innecesariedad de pacificación de la tensión, tensión como confluencia de diversas problemáticas.

Mi primera sorpresa fue descubrir que importantes personalidades como Thomas Kuhn (1922-1996) consideran la tensión como un elemento importante para el avance científico. La “tensión esencial”, la “anomalía”...ese “*reconocimiento* de que algo anda mal en lo que se sabe y en lo que se cree” (Kuhn, 1987: 258) y que ese “algo” puede ser clave para el nacimiento de una nueva teoría o paradigma. Esta sorpresa se vio refrendada por la postura de numerosos investigadores (Arañó 2012; Erdas 1987; Hernández, Sancho, *et al.*, 1998; Martínez Luna, 2016; Rodrigo, 2007; Sánchez de Serdio 2009, 2011) que recomiendan no pacificar las tensiones, dejarlas abiertas... hacerlas productivas y no querer llegar a un consenso demasiado rápido.

Este fue un importante replanteamiento de la investigación: centrar el foco en presentar las tensiones, en rastrear su genealogía porque, como Kuhn (1987) insiste, es en la relectura de la historia donde encontramos las pistas para resolver los problemas.

“las teorías nuevas y, en grado creciente, los descubrimientos, dentro de las ciencias maduras, no ocurren independientemente del pasado. Por lo contrario,

* Letter Cats Print, Letter C Cats, Cat Alphabet, Cat Art, Cat Wall Print, Digital Cat Art, Printable Alphabet Art, Modern Cat Graphic

6,86 €

https://www.etsy.com/es/listing/684476150/letter-cats-print-letter-c-cats-cat?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+c+con+temporary+art&ref=sr_gallery-1-12&organic_search_click=1&dig=1

surgen de teorías antiguas y dentro de la matriz de creencias añejas acerca de los fenómenos, que el mundo contiene y no contiene”. (Kuhn, 1987: 257)

Esta consideración positiva de la tensión me ha llevado a entender las tensiones como aspectos que por su complejidad dan lugar a diversos posicionamientos controvertidos, pero que no tienen por qué ser “problemas” en el sentido popular de algo a resolver, sino aspectos complejos, vivos, que aparecen de forma recurrente en los discursos sobre educación artística estimulando el diálogo y provocando distintas interpretaciones. No siempre son tensiones antagónicas, aunque muchas de ellas lo sean. Suelen ser cuestiones que en algún momento de la historia de la educación artística han dejado de verse como naturales y se han cuestionado (talento, belleza,...) o bien han surgido ya con un carácter controvertido que hace que las podamos identificar como tensiones.

Estas tensiones son conflictivas, pero también pueden ser fructíferas y expandir el campo de unos conceptos (arte y educación) que parecen estar perdiendo su relato (Martínez Luna, 2016)

“Es decir, que tanto la educación como el arte estén en disposición de abrirse a la diferencia y así devenir otra cosa, ser redefinidos a través de su confrontación mutua (Acaso y Ellsworth, 2011). Si tanto el arte como la educación asisten a la debilitación de sus legitimaciones tradicionales, esa situación demanda explorar la complejidad que surge de la expansión de ambos términos. Y si el arte y la educación se cruzan en algún punto de sus procesos de descentramiento, es necesario apropiarse de esos momentos para la elaboración de nuevas situaciones de aprendizaje y discusión colectivas que mantengan abierta productivamente la tensión de esos cruces”. (Martínez Luna, 2016: 18)

Martínez Luna (2016) al igual que Sánchez de Serdio (2010) proponen no pacificar estas tensiones, sino mantenerlas abiertas, explorar sus complejidades para reorientarlas ya que es “en el subrayado de la dimensión paradójica y de la falta de relato de los conceptos de arte, pedagogía y educación (...) y no en la proyección sobre tales iniciativas de una supuesta superación de esas contradicciones, donde descansa su potencial democrático y crítico” (Martínez Luna, 2016: 20)

“En el «ni-ni» [se refiere al proyecto “Ni arte ni educación” llevado a cabo en Matadero] no solo se recoge la innegable crisis de legitimidad del arte y la educación, sino la posibilidad de que su encuentro comprometa a ambos conceptos en su actual falta de evidencia porque en ella hay una oportunidad para explorar sus contradicciones y nuevas potencialidades. No hay que redefinir los límites entre el arte y la educación, ni reducir el uno al otro, sino multiplicar las tensiones recíprocas para crear dominios específicos y puntuales, pero no limitados, que favorezcan la práctica, la reflexión y la producción de conocimiento”. (Martínez Luna, 2016: 21)

Además de entender el término tensión desde un punto de vista positivo y no encaminado a la superación de dicha tensión, también ha sido necesario acotar el término. Una concepción tan amplia de tensión puede dar lugar a un extenso listado de cuestiones problemáticas y -sin dudas- necesario limitar el término para que no se convierta en un cajón en que meter todo tipo de cuestiones. En palabras de Thomas Kuhn:

“El científico que se pare a examinar cualquier anomalía que se le presente, pocas veces hará algún trabajo importante. Hemos de preguntarnos por tanto qué es lo que hace que una anomalía parezca merecer un examen colectivo”. (Kuhn, 2004: 149)

Una acotación en esta investigación ha sido pasar de la utilización del término “problemática” al de “tensión”. En un primer momento empecé a recoger muchas problemáticas que aparecían en los artículos y en la bibliografía consultada: lenguaje curricular excesivo, lenguaje infantilizado, falta de referentes teóricos, vocabulario “fetiche”, artistas contemporáneos que no eran contemporáneos, invisibilización de las maestras, etc. pero en un momento dado entendí (o decidí) agrupar estas problemáticas en una serie de tensiones que a su vez se organizaban alrededor de tres ejes: la infancia, la docencia y el arte contemporáneo.

Esta organización de las problemáticas en tensiones conlleva unos criterios de selección:

- Que sean puntos de tensión con una controversia clara.
- Que confluyan muchas problemáticas.
- Que impliquen narrativas.
- Que aunque sean aspectos no controvertidos, sean de “urgente cuestionamiento”.
- Que llamen la atención por su pervivencia histórica y permitan una trazabilidad genealógica.
- Que aparezcan frecuentemente en los textos que componen el corpus de la investigación y en las fuentes bibliográficas.
- Que sean reconocibles como frecuentes y/o conflictivos por mi propia experiencia personal y profesional.

En este paso de “problemática” a “tensión” me ha sido útil entender las tensiones como “algo” que mantiene vivo el debate (como la tensión sanguínea), algo necesario y no como un nudo que obstruye y que es necesario resolver.

Narrativas/Discurso

Los entendimientos de “narrativa” y “discurso” que se articulan en esta investigación, se encuadran en una perspectiva del Construccinismo Social (Burr, 1995) que concibe el “discurso” como “una serie de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias y afirmaciones que producen colectivamente una determinada versión de los acontecimientos” (Burr, 1995: 55) que influye en nuestra manera de concebir la realidad y nos lleva a entender determinadas ideas (narrativas) como si fuera naturales y evidentes. En palabras de Hernández (2010a) los discursos son “estrategias y dispositivos que fijan como debemos pensar y ver de una manera naturalizada determinados aspectos de la realidad” (Hernández 2010a: 57). La infancia, el aprendizaje, el juego, etc. no son realidades esenciales sino conjuntos de narrativas que conforman un conocimiento histórica y culturalmente producido (Foucault, 1972, 1976, 1979). Las narrativas son “formas de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia” (Hernández, 2007: 9). Ideas preconcebidas aparentemente estables que condicionan nuestra manera de ver la realidad.

“Parker (1992) cautiously gives a working definition of a discourse as ‘a system of statements which constructs an object’”. (Burr, 1995: 32)

“A discourse refers to a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events”. (Burr, 1995: 32)

“The things that people say or write, then, can be thought of as instances of discourses”. (Burr, 1995: 32)

Gimeno Sacristán (2008) utiliza el concepto “discurso” en referencia a la educación artística como la “manera de pensar la educación artística” como “una construcción histórica que procede de la acumulación de *discursos* o maneras de pensar, junto a las prácticas concretas de *saber hacer* y a los impulsos o motivos para *querer hacer* unas cosas y no otras”. Los discursos vendrían a ser teorías pedagógicas internas acerca de lo que es o debe ser la educación artística. (Gimeno Sacristán, 2008: 36)

Un uso un tanto personal del término “narrativas” supone imaginarlas como componentes o partes de un discurso. Un discurso sobre la infancia estaría así compuesto por varias narrativas que confluyen. En el discurso del arte contemporáneo confluirían narrativas como: el arte contemporáneo es difícil, el arte contemporáneo es una tomadura de pelo, el arte contemporáneo es más fácil para trabajar con niños, etc. Vendrían a ser creencias o aforismos que muchas veces aceptamos sin replantearnos, que son construcciones históricamente construidas, válidas -quizá- en un cierto momento, lugar o situación, pero no necesariamente naturales ni revisables, aunque nos parezcan obvias. Narrativas en el sentido de “formaciones discursivas” (Foucault, 2010) que conforman un discurso.

El discurso serían las prácticas discursivas de producción de la verdad que conforman una metanarrativa. La metanarrativa a su vez está compuesta por narrativas más pequeñas que aportan distintos matices. Utilizando la expresión de Foucault (2010) el discurso estaría compuesto por formaciones discursivas. Por ejemplo, el discurso científico, el discurso de la ley de que habla en *Vigilar y castigar* estaría compuesto por distintas prácticas que dan origen a una metanarrativa.

Arte contemporáneo

Me remito al uso que hace Fernando Hernández (2013) de artista contemporáneo (y por extensión de arte contemporáneo) como “aquel que da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando desde la parcela artística que ha elegido. Sé que es una definición discutible, pero tiene la virtud de que permite hilvanar conversaciones y saltar en el tiempo para centrarse en los problemas y los debates que se propician”. (Hernández, 2013: 40).

Esta visión laxa permite, a mi entender, considerar contemporáneos los *Caprichos* de Goya en relación a la situación educativa actual o *Las espigadoras* de Millet tal y como hizo Agnes Varda en relación al mundo contemporáneo. Es la reinterpretación a la luz de las problemáticas actuales lo que le otorga carácter de contemporaneidad a una determinada obra.

Asumo (con el respaldo de la Cultura Visual y de los enfoques pragmatistas centrados en la experiencia estética) la ampliación del objeto estético a formas no canónicas del arte o incluso a objetos cotidianos, manifestaciones visuales o culturales...

Estos dos entendimientos del arte contemporáneo: arte que dialoga con la contemporaneidad aunque no sea coetáneo y arte que incluye manifestaciones “artísticas” no canónicas o incluso no intencionalmente artísticas, me han llevado a incluir todos los artículos que hablaran de arte aunque a primera vista no correspondieran al arquetipo de arte contemporáneo y no

parecieran demasiado contemporáneos. Con el mismo criterio, he abierto el campo de estudio a algunos artículos que no nombran el arte, que quizá son catalogados como artículos de matemáticas o de ciencias, pero que resultan artísticamente estimulantes y relevantes para este estudio.

Pensamiento crítico

El concepto de pensamiento crítico adquiere un papel fundamental en la idea de educación que maneja el presente proyecto. Fue, de hecho, el punto de origen de la investigación aunque después haya ido derivando hacia las tensiones y narrativas.

El pensamiento crítico permite una apropiación no indiscriminada de los discursos que circulan en nuestra sociedad (González Vida, 2007: 3) y permite tomar conciencia de cómo estos discursos median las identidades e influyen en la constitución de las subjetividades. Esta toma de conciencia posibilita un comportamiento alerta frente a ellos y la posibilidad de generar nuevos discursos.

Respecto a la posibilidad de ser críticos o reflexivos a la edad de 3, 4 o 5 años, entiendo el pensamiento crítico en estas edades como el proceso de pensar sobre el propio trabajo. Entiendo que a estas edades no puede tener el posicionamiento crítico de un adulto, pero sí el hábito reflexivo de pensar en lo que está haciendo, en lo que quiere, en lo que se puede hacer, en lo que se siente,... como un medio para descubrir los propios intereses e implicarse en lo que se hace que permite una aproximación crítica al aprendizaje y la adquisición de una actitud ante la vida. Freire utilizaba el término en el sentido de tomar conciencia sobre uno mismo y sobre las cosas que hacemos (Da Silva, 2001: 75); Giddens (1994) lo entendía como procesos de reflexión sobre uno mismo, sobre las decisiones pequeñas o grandes que se toman cada día y que forman parte de un proceso dinámico de construcción del yo como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” Dewey (1989: 21). Aunque no sea un proceso de reflexividad sobre las propias narrativas, los propios prejuicios y evidencias, proceso que seguramente sería excesivo en niños de estas edades, es un hábito de reflexionar sobre lo que se hace y de cuestionar si no podría hacerse de otra manera.

“La noción de reflexividad significa que vivimos en una sociedad que no está gobernada por las obligaciones naturales o la rutina de la tradición. Cada decisión que se toma, como elegir vestirse de cierto modo, con cierto traje o cierta camisa, es un acto banal que no puede realizarse de manera automática. Forma parte de un proceso dinámico de construcción del yo. La decisión de vestirse de tal o tal otra manera supone mirar a nuestro alrededor, informarnos sobre la moda, hacer elecciones... Todo eso forma parte de la naturaleza reflexiva del yo en las sociedades contemporáneas”. (Pérez Ruiz, 1999: S/P)

II.3. MARCO METODOLÓGICO

Relación entre el marco teórico y el marco metodológico.



A* perspectiva metodológica se fundamenta en un enfoque cualitativo que bebe de la Hermenéutica fenomenológica y del Análisis del Discurso. Este marco metodológico-epistemológico me ha ayudado a construir las herramientas de análisis y ha estado presente en todas las fases de la investigación. La comprensión de esta investigación dentro de un modelo interpretativo hermenéutico no implica la utilización de un “método hermenéutico” porque la hermenéutica es más una actitud epistemológica, una “forma originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el mundo” (Gadamer, 1999: 125) que un conjunto

de técnicas analíticas.

“Todos los métodos descubiertos por la ciencia pueden dar frutos hermenéuticos si se aplican correctamente (...) La hermenéutica no significa un procedimiento cuanto a la actitud del ser humano que quiere entender a otro que como oyente o lector quiere entender la manifestación verbal. Siempre es pues: entender a un ser humano, entender este texto concreto”. (Gadamer, 1999b: 148)

Asimismo, el Análisis del Discurso sugerido por Van Dijk (1999, 2001, 2003) tampoco implica un método concreto, sino una serie de principios que deben adaptarse a la investigación.

“No es un método, ni una teoría que simplemente pueda aplicarse a los problemas sociales. El ACD puede realizarse en, o combinarse con, cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales. El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado «con una actitud»”. (Van Dijk, 2003: 144)

Van Manen, Sánchez de Serdio, Gadamer, Hernández... la mayoría de investigadores antiguos o contemporáneos, insisten en la idea de que la metodología no es simplemente un método. La metodología es una “teoría de la mirada” y los métodos asociados a ella son estrategias de esa manera de ver, las imagino no tanto como lentes que distorsionan/clarifican como encuadres que te ayudan a focalizar en una cosa u otra.

“La metodología de investigación depende por un lado de la perspectiva entendida como enfoque y, por otro, de la naturaleza del problema investigado. Una vez se parte de determinada manera de ver los procesos sociales y la acción humana, no es posible escoger la metodología arbitrariamente”. (Sánchez de Serdio, 2007: 97)

* Charm Letter 'L' Sterling Silver 925

0,63 €+

https://www.etsy.com/es/listing/225183588/charm-letter-l-sterling-silver-925?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+L&ref=sr_gallery-2-37&organic_search_click=1&col=1

“No concibo la metodología como un mero repertorio de técnicas de obtención de datos. En realidad es más riguroso y productivo pensarla como una suerte de teoría práctica, como una materialización de los preceptos teóricos en unas maneras de hacer que, como insiste Blumer (1982: 18-20), deben impregnar todo el proceso de investigación, no sólo la recogida de datos”. (Sánchez de Serdio, 2007: 98)

“Por un lado la palabra metodología se refiere al marco filosófico, las suposiciones y las características fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas. Incluye la orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación o se sobreentiende. Podríamos decir que la metodología es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué”. (Van Manen, 2003: 46)

Contradicción Fenomenología-Análisis del Discurso

Los enfoques fenomenológico y de Análisis del Discurso pueden parecer contradictorios en el sentido de que la fenomenología parece un campo más dado a la intuición y menos atento a la construcción social de los significados, pero hay distintos acercamientos a la fenomenología y los dos enfoques no parecen contradictorios si se toma como referencia el enfoque que Gadamer (1999) ofrece en que se incide en el carácter constructivo del lenguaje y en el discurso como construcción social con significados compartidos y no individuales. En este sentido, adopta un posicionamiento cercano al del Análisis del Discurso.

“En realidad la escritura posee para el fenómeno hermenéutico una significación central en cuanto que en ella adquiere existencia propia la ruptura con el escritor o autor, así como con las señas concretas de un destinatario o lector. Lo que se fija por escrito se eleva en cierto modo, a la vista de todos, hacia una esfera de sentido en la que puede participar todo el que esté en condiciones de leer”. (Gadamer, 1999: 471)

La investigación fenomenológica intenta describir la experiencia vivida y el significado de la experiencia (Van Manen, 2003: 43) a partir -habitualmente- de la observación participante, de entrevistas, o del análisis de textos experienciales (relatos biográficos, poesía, películas...). Los relatos de experiencias didácticas, como es el caso de la presente investigación, pueden no parecer textos adecuados para una investigación fenomenológica ya que suelen ser textos más distantes, menos vividos en el sentido que Van Manen utiliza de experiencia vivida. Aún así, Gadamer (1999) se refiere al texto escrito como objeto privilegiado de la interpretación fenomenológica y no hace una distinción tan estricta como Van Manen entre el tipo de textos apropiados para un abordaje hermenéutico. En este sentido, creo que esta perspectiva epistemológica en relación con un análisis discursivo del texto es apta para el objeto de estudio de esta tesis.

El Análisis del Discurso propuesto por Van Dijk (2001, 2003) defiende un acercamiento sistemático al discurso, analizándolo en relación al contexto de producción, contexto de recepción y relaciones intertextuales: haciendo una labor analítica que explique cómo ese sentido fue construido; mientras que la fenomenología -sin negar ese carácter construido y no esencialista- se inclina por un acercamiento más experiencial y menos analítico. En este sentido, hay una diferencia, pero no una contradicción ya que la fenomenología tampoco pretende

llegar a la verdad sino a una versión de verdad que puede ser validada a partir de otras versiones y que tiene sus propios sistemas de verificación.

Así como a veces cocinamos a partir de pautas precisas y a veces cocinamos a partir de ideas generales basadas en la experiencia, sin que una manera invalide la otra, también es posible combinar estos enfoques en una investigación. El acercamiento fenomenológico se apoya en el conocimiento del campo, en mi caso se apoya en mi trabajo profesional como docente de plástica en la escuela Infantil y en la universidad, en la investigación bibliográfica sobre el tema, en las visitas a escuelas, en el contacto con otras profesionales del área, en las conversaciones con otros investigadores, en los comentarios de mis propios alumnos y de mis hijos... Es un bagaje no fácilmente documentable, pero real y lícito, que me ha proporcionado herramientas y preguntas con las cuales interrogar a los textos e intentar no perderme en el mundo de la teoría. Son preguntas a veces ingenuas e insignificantes a la vista de otras investigaciones, pero surgen de una preocupación real por la docencia y por los efectos que la docencia ejerce sobre la infancia y sobre los propios docentes.

Proceso de investigación

Fuentes bibliográficas

Me ha sido necesario acudir a investigaciones generales sobre la educación infantil (y la historia de la educación infantil), la educación artística (y la historia de la educación artística) y el arte para poder ir creando un corpus más específico que se refiriera exclusivamente a la educación artística en la escuela infantil. Este corpus de bibliografía representa un aporte de la investigación que puede ser útil para futuros investigadores o interesados en el campo.

La fórmula habitual de búsqueda en las bases de datos ha sido “educación infantil”, “educación preescolar”, “infancia”, “infantil”, “parvulario”, “escuela” para después rastrear en los documentos obtenidos las referencias a la educación artística (“dibujo”, “plástica”, “visual”, “manualidades”, “educación artística”, “arte”, etc.). Me ha sido más útil introducir primero los términos infantil o preescolar para acotar la búsqueda a esta etapa ya que a la inversa la bibliografía es muy escasa. La bibliografía sobre la educación artística ofrece muy pocas referencias a Infantil, pero en cambio la bibliografía sobre educación infantil sí suele detenerse en aspectos de didáctica del arte. Hecho que refleja más interés desde el campo de la educación hacia el arte que desde el arte hacia la educación.

La intersección de ambos términos en una sola búsqueda (“educación artística infantil”) arroja muy pocos resultados ¹³ y la mayoría de ellos no corresponden realmente a la etapa de infantil, sino que se utiliza “infantil” en un sentido muy amplio que abarca toda la etapa de la infancia.

Para recopilar una bibliografía real sobre la educación artística en la escuela infantil he utilizado diversas estrategias: la fuente fundamental de material han sido las bibliografías que aparecen

¹³ 64 resultados en el CSUC

<http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/search?formids=target&lang=cat&suite=def&reservedids=inst%2Clang%2Csuite&submitmode=&submitname=&target=educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+infantil&searchImageSubmitComponent.x=19&searchImageSubmitComponent.y=25>

en la literatura especializada. Un punto de partida claro fueron las bibliografías de los diversos capítulos del manual coordinado por Marín Viadel (2005), *Investigación en Educación Artística*. Estas bibliografías me ofrecieron un primer mapa de referentes donde encontrar nuevas referencias y fuentes bibliográficas. Aún así, las referencias a Infantil fueron muy exiguas. También me han útiles las bibliografías de los cursos de grado y postgrado que ofrecen distintas universidades y los recursos bibliográficos seleccionados por revistas especializadas.

Para construir el estado de la cuestión de la educación artística en la etapa de Infantil, he revisado:

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA INFANTIL	Investigación en EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Fundamentos del área	Tesis doctorales Artículos en revistas especializadas Manuales de didáctica y divulgación docente Literatura especializada Jornadas pedagógicas y congresos Grupos de trabajo Grupos de investigación Proyectos artísticos en escuelas Másteres, departamentos universitarios La revistas de la propia investigación
		Historia de la EA	
	Investigación en EDUCACIÓN INFANTIL	Fundamentos del área	
		Historia de la EI	
	Investigación en ARTE	Arte contemporáneo	
		Concepto de arte Arte e infancia	

Entrando en cuestiones más concretas de método, intentaré dar cuenta de las fases del proceso y de las decisiones metodológicas.

Selección del objeto de estudio: las revistas. Justificación

En el CIRC al seleccionar el tema “educación preescolar”, “educación infantil”, aparecen las siguientes revistas en el Estado español:

Aula de encuentro

Educación matemática en la infancia

Educa nova

Qualitative Research in Education

Sportis

Tavira

A partir de la revisión de los índices y búsquedas temáticas¹⁴ en todas ellas, se puede decir que incluyen artículos sobre formación inicial del profesorado y legislación, pero ninguna aborda investigaciones específicas de educación artística en la etapa de infantil ni incluyen experiencias educativas en este campo, por lo cual no he escogido ninguna de ellas como objeto de investigación.

¹⁴ De las revistas indexadas por el CIRC bajo el criterio de búsqueda de educación infantil o preescolar, he hecho una búsqueda de los artículos que se refieren a esta etapa y arroja nueve resultados.

EL MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) en *La Guía Documental y de recursos. Infantil* (1992) coordinada por Paloma de Pablo recomienda las siguientes revistas para los docentes de la etapa de Infantil:

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Ed. Fontalba. Mensual. “Revista que abarca todos los niveles educativos (excepto Universidad). Se recomiendan especialmente los apartados referentes a temas y contenidos generales formativos o informativos: psicológicos, pedagógicos, curriculares, organizativos y legales”. (MEC, 1992: 123)

Infancia. (Educar de cero a seis años). Barcelona: Ed. Associació de Mestres de Rosa Sensat. Edición en castellano. “Revista específica íntegramente dedicada a la etapa de cero a seis años. Bimensual. Dividida en secciones fijas”. (MEC, 1992: 124)

Letragorda. Murcia: Edita A. P. L. E. “Revista de literatura infantil que constituye una magnífica herramienta de trabajo para la escuela, por la variedad de su contenido y el interés y acertado tratamiento de sus temas: la poesía infantil, la novela histórica, el conflicto en los cuentos infantiles... En ella, además de secciones de literatura de tradición oral y experiencias, cabe destacar la sección de biblioteca, una amplia y cuidada selección de libros (reseñados y clasificados por edades a cargo de un equipo de especialistas), en la que aparecen todas aquellas obras”. (MEC, 1992: 125)

Infancia y sociedad. “Publicación del Ministerio de Asuntos Sociales que incluye varias de las ponencias presentadas en el Congreso Internacional de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Madrid, así como artículos interesantes en torno a la infancia”. (MEC, 1992: 125)

Educación de cero a seis años. “Revista editada por la Federación Española de Escuelas Infantiles y que se dedica especialmente a sus asociados. Además de informar a los educadores, incluye unas fichas sobre psicomotricidad, expresión, etc.” (MEC, 1992: 126)

Perspectiva escolar. Barcelona: Ed. Rosa Sensat.

Marín Viadel (2011) nombra la siguiente revistas educación: Cuadernos de pedagogía, Pulso, Iber, Tarbiya, Infancia. Educar de 0 a 6 años (Rosa Sensat) y Aula de Infantil (Graó), Guix (Graó), Aula de Innovación Educativa.

Estas dos fuentes coinciden al seleccionar Infancia (Educar de 0 a 6 años) y Cuadernos de Pedagogía.

Checa Godoy (1989) hace un censo de las revistas pedagógicas en Catalunya. Según él mismo indica “El análisis, la simple relación de publicaciones pedagógicas en la Catalunya de hoy es sumamente complejo, dada su heterogeneidad y su amplio número” (Checa Godoy, 1989: 361). Esto se complejiza aún más si se consideran las revistas digitales.

En los últimos años se han multiplicado las revistas dedicadas a la educación (Ruiz-Corbella, Galán y Diestro, 2014; Valle y Bartolomé, 2000)¹⁵. Hay actualmente en el estado español más de 232 revistas de carácter pedagógico según el listado elaborado por el Centro de Ciencias

¹⁵ “Las fuentes periódicas relativas a la literatura científica pedagógico/educativa de la España del s. xx han experimentado un crecimiento ininterrumpido y la explosión informativa ha sido notable especialmente en las dos últimas décadas”. (Valle y Bartolomé, 2000: 381)

Humanas y Sociales del CSIC, *Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas* (DICE) ¹⁶, pero aún no hay ninguna revista de educación infantil clasificada como revista de investigación.

“[Las revistas de educación infantil] incluyen artículos sobre experiencias, en unos casos innovadoras, en otros muchos puntuales, como una forma de reflejar y compartir actividades desarrolladas en las aulas, pero es poco frecuente encontrar artículos de investigación (...) no hay revista de investigación especializada en esta etapa. Las líneas y pautas de la actualidad investigadora en educación infantil se encuentran en fuentes bibliográficas de revistas específicas del ámbito anglosajón”. (Carpintero, Pastor y García, 2011: 213)

Esta falta de revistas de de investigación en educación infantil contrasta con los numerosos grupos de investigación especialmente en Andalucía y Catalunya que están surgiendo y con las numerosas tesis defendidas en este ámbito¹⁷. (Carpintero, Pastor y García, 2011)

En el ámbito de las publicaciones de educación artística, Ruiz-Corbella, Galán y Diestro (2014) reseñan tres revistas con carácter investigador (*Arte, Individuo y sociedad, Observar y Arte y movimiento*). Marín Viadel (2011) reseña dos revistas dedicadas a la educación artística: *Arte, Individuo y Sociedad* y *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*. Pero en ellas la mayoría de artículos sobre arte infantil se refieren al dibujo infantil y solo de manera muy ocasional hay algún artículo que se refiere a la etapa de educación infantil.

Finalmente, para la elección del corpus de revistas, esta búsqueda no me fue demasiado útil y me decidí por las tres revistas editadas en Catalunya que me había recomendado mi tutor: *In-fàn-ci-a* (ICAT), *In-fan-cia* (ICAST) y *Aula de infantil* (AI). El conocimiento personal que tenía de ellas y la difusión que he podido observar entre docentes de mi entorno también influyeron en esta elección, aunque no fueran consideradas revistas de carácter científico.

Las revistas de esta investigación son revistas de educación de carácter divulgativo orientadas a la formación de docentes, no son revistas científicas en el sentido de que su objetivo no es difundir el resultado de investigaciones científicas, sino de divulgar experiencias educativas, prácticas, reflexiones, etc. y no están incluidas en índices de investigación. Se puede aplicar al contexto español lo que Tickle señala de manera general

“Not surprisingly, then, there is a general lack of evidence about curriculum processes; what there is tends to be scattered in research theses or in journals largely unavailable to teachers with interests in specific areas of the curriculum. In the case of the arts discussions have also tended toward philosophical debates about the place, value and purpose which they might claim in educational provision. There has been only a modest attempt to redress the balance to include empirical work (Ross, 1983, Hargreaves, 1982, 1983). It is not easy to see how what Ross (1983) calls «the arts, arts education, the life of feelin, intuitive knowing and the things of the spirit» might be subject of empirical study” (Tickle, 2012: 8)

A pesar de no ser consideradas revistas de carácter científico, resultan muy relevantes para este estudio pues el hecho de partir de experiencias reales y de prácticas educativas concretas

¹⁶http://dice.cindoc.csic.es/resultados.php?tit=&at=CIENCIAS+DE+LA+EDUCACI%D3N&ac=&criterios_latin dex=n&issn=&bbdd=&submit=+Buscar+ Entre ellas se encuentran *Infancia, Aula de Innovación educativa, Guix*

¹⁷ entre 2000-2010 72 tesis defendidas

ofrece un anclaje con la realidad y una “frescura” que quizá otro tipo de relatos camuflaría más fácilmente. El acceso a la realidad educativa que permiten no es solo por lo que se explica de manera abierta sobre las experiencias, sino también por el vocabulario que se utiliza, por el tipo de fotografías, por las referencias que se ofrecen o se ignoran, etc. Los textos científicos tienen un carácter más neutro y necesitan adaptarse a múltiples filtros mientras que los artículos de carácter divulgativo muestran de manera más natural e inconsciente los conceptos de arte y de infancia que se manejan. Incluso a través de las incoherencias -de las “cosas que no casan” y que suelen evitarse en las revistas de investigación- es más fácil percibir los posicionamientos que se manejan. Un análisis discursivo de corte cualitativo puede ayudar a bosquejar el panorama de la educación artística en la actualidad y de la trayectoria que está siguiendo.

He seleccionado revistas y no blogs de educadores o webs de escuelas porque las revistas ofrecen un mayor filtraje de calidad y representatividad que las webs o los blogs, pero sin perder el carácter de prácticas reales escolares¹⁸. Muchos de los artículos son relatos de experiencias¹⁹ de aula, me interesaba este punto de contacto con la realidad escolar: un cierto filtraje de calidad que no incluyera cualquier práctica narrada en un blog, pero un contacto real con la práctica del aula que a veces se pierde en los textos académicos de carácter investigador.

En estas tres revistas hay relatos de prácticas de educación artística en casi todos los números. Los artículos están redactados generalmente por profesionales de la enseñanza que narran sus propias experiencias educativas, aunque también se incluyen textos expositivos con una mayor fundamentación teórica. Ambos tipos de artículos (los narrativos y los expositivos) me han sido útiles en la investigación; los primeros han aportado un punto de contacto con la realidad de la educación artística en infantil y de ellos surgen la mayoría de tensiones descritas, los textos de corte más teórico han supuesto -sin que yo lo esperara- la base del estado de la cuestión; me han aportado las investigaciones, escuelas, docentes... que han permitido trazar la situación de la educación artística en la etapa de infantil en estos últimos años especialmente en Catalunya, pero también en España²⁰.

Haré una breve reseña de cada una de ellas.

Infància. Educar 0-6 (ICAT) es una revista bimestral de la Associació de Mestres Rosa Sensat, “asociación de maestros unidos por el interés común de mejorar la educación así como un

¹⁸ Aún así he buscado en las webs o blogs de las escuelas referencias a algunos de los artículos o prácticas publicadas y resulta muy interesante comparar lo que se dice en los textos con lo que aparece reflejado en las webs o blogs de las escuelas porque no siempre coincide el enfoque.

¹⁹ Utilizo la expresión “experiencias de aula” como sinónimo de prácticas de aula, prácticas educativas escolares.

²⁰ Varios de ellos hablan de la situación de la escuela infantil y de las reformas (“Una mirada al cicle 0-3”, Pepa Alcrudo y Alicia Alonso, ICAT 162 (2008); “Renéixer o morir. L’educació infantil en un enforcall”, Pepa Alcrudo y Alicia Alonso, ICAT 201 (2014).

Para citar los artículos de la investigación (no los referentes bibliográficos) he seguido un sistema de citación a partir del título incluido en APA 6ª edición en referencia a las compilaciones y documentos de archivo dentro del epígrafe “Artículo de periódico, histórico, en un archivo o compilación personal” (UAM, 2016: 7-8). Aunque esta manera de citar sea una excepción al formato general de citación de fuentes bibliográficas del mismo APA 6ª, me ha parecido más cómoda para localizar los artículos de la investigación y distinguirlos de los referentes bibliográficos.

movimiento de renovación pedagógica”²¹. La asociación nació en 1965 como escuela de maestros y adoptó su nombre actual en 1980. La revista, que apareció primero en catalán (Infància) nació en 1981, con una periodicidad bimestral y “con vocación de constituir un foro vivo de comunicación, reflexión, diálogo y colaboración para todas las personas que están relacionadas con la atención y la educación de los niños de 0 a 6 años”. Está clasificada en Latindex (C) CIRC 2012 Carhus + 2014 (D)

La revista incluye números monográficos que describen su situación (“Tot fent memòria”, Pepa Òdena, ICAT 200: 2014)

Infancia (ICAST) La versión en español apareció en 1990 con la misma periodicidad, pero abriéndose al ámbito de habla hispana y sin pretender ser una traducción de la revista catalana. No es igual que la de Infància en catalán, ni tiene los mismos índices ni los mismos artículos.

Infancia es según un estudio sobre la presencia de Montessori en revistas de educación españolas orientadas a docentes (Ferradás y Franco, 2016) “la más veterana y una de las de mayor difusión entre los profesionales de la educación infantil”. Ferradás y Franco presentan Infancia, Aula de Infantil y Cuadernos de Pedagogía como las de mayor difusión en el Estado Español (Ferradás y Franco, 2016: 169) y aparece en diversas bases de datos²².

Aula de Infantil pertenece al grupo Graó (1977), apareció en 2001 con el objetivo, al igual que otras iniciativas de este grupo editorial, de convertirse en “plataforma d’intercanvi del professorat on confluïssin aquelles tendències susceptibles de millorar la pràctica educativa”²³ y “contribuir a la formació inicial i permanent del professorat i d’altres educadors i educadores”. Pretende ser una herramienta de trabajo para educadores donde compartir experiencias, reflexiones, bibliografía, textos,... que ayuden a mejorar la propia práctica. Es una revista con difusión en Catalunya, en el Estado español y en países de Latinoamérica. Es una publicación periódica de carácter mensual con más de 21.000 suscriptores.

“Es una de las diez revistas para profesores que publica la editorial Graó conteniendo reflexiones, recursos didácticos y experiencias pedagógicas de educación infantil; esta editorial ha sido reconocida recientemente como la de mayor producción y difusión en el campo de la educación en España”. (Ferradás, Franco, 2016: 170)

Es la versión castellana de *Guix d’infantil*, ambas siguen la misma numeración y los índices son iguales.²⁴

²¹ de la web de Infància (traducido al castellano)

²² Aparece en MIAR: ISSN: 0212-4599

Aparece en LatIndex (catálogo) o en un repertorio de evaluación (CARHUS Plus+ 2014) y en ninguna base de datos A&I ni en DOAJ = +2.5

Antigüedad = 37 años (fecha inicio: 1981)

Pervivencia: $\log_{10}(30) = +1.5$

ICDS = 4.0²²

²³ <http://aulainfantil.grao.com/> Aula d’Infantil. Qui som?

²⁴ He optado por leer los artículos en la versión en castellano dado que la redacción de la tesis está prevista en esta lengua y porque además en Aula de Infantil puedo acceder a la versión on-line y en Guix d’Infantil, no.

En la exposición de sus objetivos todas ellas hacen referencia a resolver problemas de carácter teórico y práctico relacionados con la práctica educativa.” Más concretamente enumeran:

- Proporcionar información útil para la práctica docente sobre la didáctica general.
- Crear núcleos de intercambio de ideas, iniciativas y experiencias entre el profesorado.
- Fomentar una actitud investigadora sobre la práctica educativa
- Informar sobre nuevos recursos y propuestas en el campo de la educación.

Respecto a los criterios de calidad de las tres revistas seleccionadas aparecen en algunas bases de datos, pero según el CIRC no pueden considerarse revistas científicas y pertenecen al grupo D de su clasificación.

“Grupo D: publicaciones no incluidas en ninguna de las categorías anteriores y revistas que aún estando en bases de datos indexadas²⁵ demuestran no tener repercusión en la comunidad, por tanto, revistas con un dudoso status científico. Cualquier revista no indexadas en este producto podría considerarse como grupo D”²⁶

En un momento en que la educación aparece en portadas de diarios y revistas, en que hay infinidad de blogs y webs on line sobre educación, es difícil encontrar revistas indexadas de investigación sobre educación infantil.

Sí aparecen en bases de datos nacionales como DIALNET, REDINED, BEG Gencat, ISOC²⁷-CSIC, RESH²⁸.

A partir de esta selección, que me he replanteado en numerosas ocasiones, sobre todo en referencia a la posibilidad de incluir *Cuadernos de Pedagogía*²⁹, inicié un vaciado de todos los números de los últimos 13 años a partir de los títulos y de los “abstract”. He ido revista por revista seleccionando todos los artículos que hicieran referencia al arte, aunque se refirieran a prácticas con un objetivo matemático o fueran artículos que no narraran una práctica concreta sino una reflexión general sobre el tema. He ido confeccionando una tabla con los datos extraídos textos de manera que he ido creando una primera categorización de los artículos.

²⁵CRITERIO D1: Revistas indexadas en Scopus con IPP=0 (datos obtenidos de <http://www.journalmetrics.com/>).

CRITERIO D2. Revistas incluidas en el directorio y el catálogo Latindex.

²⁶ <https://clasificacioncirc.es/inicio>

²⁷ ISOC-CSIC. Aparece *Aula de Innovación educativa*, pero no *Aula de Infantil*. Aparece *Infancia*, Guix)

²⁸ Aparece *Aula de innovación educativa* (valorada C), pero no *Aula de Infantil*. *Infancia* aparece sin valoración.

MIAR: ISSN: 2014-4628,1577-5615

Está en DIALNET y ninguna base ni Latindex (DIALNET)= +0.4

Antigüedad = 17 años (fecha inicio: 2001)

Pervivencia: log10 (17) = +1.2

ICDS = 1.6

En el Resh aparecen 202 revistas de educación con los criterios de valoración de CNEAI; ANECA y LATINDEX. No hay un apartado de infantil ni permite una búsqueda con estos criterios.

²⁹Aunque no la haya incluido, he consultado todos los artículos de educación artística en la etapa de infantil que ha devuelto la búsqueda temática a partir de términos de búsqueda como “educación artística”, “educación infantil”, “escuela infantil”, “preescolar” “dibujo”, “plástica”, “expresión plástica”... pero no a partir de la revisión de los índices número por número. Estos artículos no forman parte del objeto de estudio, pero sí han supuesto una importante aportación a la documentación bibliográfica.

Posteriormente he leído todos estos artículos enriqueciendo la tabla con nuevas categorías más interpretativas.

Corte temporal

Respecto al corte temporal, era necesario acotar un marco temporal suficientemente amplio que permitiera una visión diacrónica de cómo se trabaja el arte y en qué formas el arte contemporáneo se está introduciendo en la educación infantil para poder percibir alguna tendencia de cambio; asimismo quería encontrar algún acontecimiento lógico que motivara la elección del corte de inicio. Esta necesidad de argumentar el criterio de temporalización me ha llevado a revisar el contexto histórico tanto de los acontecimientos con relevancia en la historia de la educación del país como de las propias revistas.

El marco temporal abarca desde 2006 hasta 2019. Un período de tiempo de 13 años permite observar cambios en los conceptos sobre arte que se utilizan, en los artistas de referencia, en los modelos pedagógicos que predominan y en las distintas maneras de relacionarse con la infancia que dichos modelos promueven. En 2006 se promulgó la LOE, Ley Orgánica de Educación en que se regulan las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil en todo el Estado y que sienta las bases del actual sistema educativo. Aunque ya en la LOGSE (1990) “la ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza; del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas” no es hasta la LOE (2006) cuando esta regulación se refiere específicamente a los niveles de educación infantil y se contempla entre sus objetivos “el conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos y el desarrollo de “habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” entre los que se incluye la expresión visual.³⁰ Estos dos factores, la amplitud del lapso y la promulgación de la LOGSE, son los que finalmente me hicieron optar por este corte temporal que ha resultado adecuado.

Selección y clasificación de artículos

Una vez escogidas las tres revistas, intenté una selección de los artículos a partir de una búsqueda temática con los criterios de búsqueda por búsqueda “arte” “educación artística”, “plástica”, “dibujo”, etc. pero la comprobación artículo por artículo en algunos números concretos para comprobar si las búsquedas resultaban efectivas me indicaron que muchos artículos de otras áreas con un objetivo no estrictamente artístico quedaban sin detectar pues no se consideraban dentro del área de la educación artística aunque luego resultaran

³⁰ “En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos.” y “ Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (...) “Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical” Textos extraídos del BOE sobre la LOE y la LOGSE
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

interesantes y pertinentes; por lo cual rechacé este método de selección e inicié una selección en base a la lectura de todos los índices y de los abstracts desde el año 2006 de las tres revistas.

A partir de los abstracts detecté los artículos que claramente trataban de arte así como muchos otros -que aunque no fueran de arte- ofrecían pistas sobre su posible interés y que me fue necesario leer (además del abstract) para decidir si interesaba incluirlos en este primer corpus de artículos. Esta lectura rápida me permitió seleccionar artículos de matemáticas, ciencias, documentación, etc. que, a pesar de que pertenecieran a otros ámbitos y no explicitaran objetivos artísticos en los resúmenes ni mencionaran la palabra arte, han sido muy pertinentes para este estudio y han permitido extraer conclusiones de interés.

Esta selección de artículos a partir de los abstracts y lectura, arroja una muestra de 320 artículos

Aula de Infantil (Ai): 95 artículos

Infància (ICAT): 133 artículos

Infancia (ICAST): 92 artículos

Doce de ellos aparecen en catalán y en castellano tanto en *Infància* (ICAT) como en *Infancia* (ICAST)

He incluido en una tabla todos los artículos que de alguna manera relacionan arte y educación infantil sin excluir ninguno. Desde el primer momento incluí un pequeño resumen de cada uno de ellos y algunas observaciones personales que -aún sin entrar en una fase interpretativa más rigurosa- ofrecen las intuiciones de esa primera lectura y han servido para entrever temas importantes. Esta primera fase fue útil para conocer el campo y para dejar fluir intuiciones que en muchos casos me han ayudado a desmontar las ideas previas sobre lo que creía que iba a encontrar. El hecho de no ir a buscar algo determinado, me permitió observar otros elementos que en un abordaje del campo más sistemático habría descartado. Fue una especie de “investigación flotante” con una metodología de acceso a los textos poco estructurada que sirvió para descubrir aspectos interesantes con los que elaborar una serie de criterios de análisis con que volver al campo con una mirada más enfocada y con los que examinar una selección posterior.

Para incluirlos en la tabla establecí una serie de criterios de codificación, aunque estos fueron cambiando y adecuándose a los aspectos que iba descubriendo como importantes.

Tabla 1: Parámetros de codificación de los datos

Revista y fecha	Número	Autor/a: nombre	Título y abstract	Género del artículo	Ubicación geográfica	Autor: sexo, dedicación	Contexto educativo	Lenguaje plástico	Artista referencia	Tema	Bibliografía o citas	Denominación del área	Procesos descritos	Conceptos clave	Perspectiva explicitada	Sección editorial	fotos
-----------------	--------	-----------------	-------------------	---------------------	----------------------	-------------------------	--------------------	-------------------	--------------------	------	----------------------	-----------------------	--------------------	-----------------	-------------------------	-------------------	-------

La categorización de los apartados no es tan simple como pudiera parecer pues en muchas ocasiones los artículos no corresponden exactamente a un solo género (experiencia, ensayo...) sino que los géneros se mezclan y son difícilmente clasificables. Asimismo hay datos que no siempre son explícitos (por ejemplo el autor, su dedicación como docente, académico/a... el

tipo de escuela) y que he tenido que investigar aunque la presencia o ausencia de estos datos también pueda ser significativa. La falta de contextualización de los artículos que en muchas ocasiones no reseñan el nombre de la escuela, el nivel a quien se dirige la experiencia o el autor de la misma ha sido un factor que no ha dejado de sorprenderme.

- Revista y fecha: ICAST (Infancia), ICAT (Infància), Ai (Aula de Infantil).
- Género del artículo: experiencia, ensayo, recurso bibliográfico, foto reportaje.
- Ubicación: Población.
- Autor: sexo, dedicación profesional (docente de infantil, docente de otros niveles, artista, académico, redacción revista, anónimo, escuela).
- Contexto: pública, concertada, primer ciclo (0-3 años), segundo ciclo (3-6 años), extraescolar, museo, prácticum universidad, proyecto colaboración.
- Lenguaje: dibujo, pintura, performance, experimentación, etc.
- Artistas de referencia o nombrados de manera explícita.
- Tema: si es que lo hay (reciclaje, sostenibilidad, publicidad, naturaleza, etc.)
- Bibliografía: Presencia o ausencia de bibliografía. Citas, autores nombrados.
- Denominación del área explícita: proyecto de arte, proyecto de trabajo, taller, experiencia, etc.
- Procesos descritos: desarrollo de la actividad
- Perspectiva explicitada: constructivismo, autoexpresión creativa, proyecto de trabajo.
- Sección editorial: experiencias, ideas, recursos...
- Fotos: Presencia o ausencia, números de fotos, particularidades.

Asimismo esta recogida de datos, aunque pretendía ser neutra y retardar la interpretación, me ha ofrecido intuiciones que he ido anotando porque el primer acceso a un campo, a cualquier realidad, es siempre un momento privilegiado que pone en marcha una percepción más corporal e intuitiva, valiosa, que después es difícil de recuperar y que queda oscurecida por un análisis más racional. Ha supuesto una fase de descripción y clasificación más o menos “objetiva” muy útil para salir de mis propias hipótesis y ampliar expectativas.

“La obligación que impone prolongar el tiempo de latencia entre las intuiciones o hipótesis de partida y las interpretaciones definitivas. Los procedimientos de análisis de contenido obligan a fijar un tiempo entre el estímulo-mensaje y la reacción interpretativa. Desempeñando el papel de técnicas de ruptura frente a la intuición fácil y azarosa”. (Bardin , 2002: 7).

Fui descubriendo elementos que no esperaba y se abrió un campo más amplio que ayudó a definir el problema y las preguntas de investigación más allá de las ideas preconcebidas de lo que pensaban que iba a encontrar.

La lectura “indiscriminada”, pero atenta, de un amplio número de artículos ha resultado fundamental para encontrar unas categorías de análisis que permitieran acceder al corpus definitivo con unos criterios rigurosos. La confección de la tabla se fue alternando con otros procesos como la decisión sobre los criterios de selección del corpus que iba a utilizar o la primera investigación sobre aspectos que cobraban relevancia de manera evidente y que se perfilaban como líneas de trabajo posteriores.

Los artículos del corpus más reducido (muestreo) son representativos de las distintas concepciones y diferentes maneras de orientar la práctica; fueron considerados clave no porque describieran “buenas prácticas” sino porque resultaban representativos o relevantes respecto a las distintas problemáticas intuidas en la relación arte y escuela infantil. He procurado seleccionar artículos de índole diversa sin excluir aquellos que me parecían más pobres, peor fundamentados o correspondientes a prácticas poco atractivas. Los criterios de selección no han sido tanto la calidad como la diversidad y la repetición. Que proporcionaran un muestreo de todo (diversidad), pero a la vez quedara claro si se trata de prácticas esporádicas o de prácticas que conforman tendencias (repetición). No es por tanto una selección al azar, sino intencionada en el deseo de descubrir en el campo de la educación artística la variedad de modos en que cristalizan las prácticas así como las tendencias y problemáticas comunes. Esta manera de hacer es propia de una investigación cualitativa.

“El tipo de muestreo en los diseños de análisis de contenido cualitativo suele ser el intencional que es aquél en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes de azar, sino que por el contrario lo hacen de alguna forma intencional. Normalmente en esta modalidad de muestreo no hay modo de estimar la probabilidad de los elementos que tienen que ser incluidos en la muestra. El analista selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo cálculos o leyes de probabilidades sino mediante otros métodos (...) Por el contrario, el muestreo intencional (opinático o teórico) no obedece a unas reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación, de manera que puedan, por un lado, seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información, y por el otro, pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entiende que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida. Esta saturación teórica se alcanza cuando el investigador (que recoge al mismo tiempo que analiza la información) entiende que los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa.” (Andréu, 2002: 25)

Las experiencias o prácticas de aula me han permitido entender qué sucede en el aula de Infantil. Las reflexiones y/o recursos ofrecen una tendencia, un deseo: no muestran la realidad de lo que verdaderamente está pasando, pero crean un discurso sobre lo que es o debería ser la educación artística en estas etapas. Tanto los artículos reflexivos como los que explican prácticas no son solo un reflejo de la realidad, sino que contribuyen a construir una determinada realidad³¹ que las revistas quieren promocionar; ofrecen una versión de la realidad que contribuye a construir una realidad social y que afecta a la identidad del narrador, así como a las instituciones y al propio discurso educativo. Son relatos contruidos en que se mezcla ideología, recuerdos reales, deseos, aspiraciones, miedos, imposiciones de la escuela o de la revista, creencias sobre lo que debería ser un relato de este tipo.

A este corpus reducido de artículos he aplicado lo que (Geertz, 1973) llama “descripción densa”. Les he dedicado una atención especial y un análisis más detallado “en un intento de «reducir la

³¹ “Sin embargo, desde las posiciones discursivas se concibe el lenguaje no como reflejo o representación del mundo, sino como acción y construcción social, donde el discurso es constitutivo de objetos, mundos, mentes y relaciones sociales (...). Hacer referencia a la cualidad constructiva del lenguaje nos obliga a reconocer la dimensión histórica de los discursos científicos, incluidos los de ámbitos como el educativo o el comunicativo.” (Mariño, 2006: 7)

escala de observación» y de aproximarse a ellos desde una perspectiva que históricamente podría situarse dentro del enfoque microhistórico como «la atención a lo excepcionalmente normal» (Collados, 2010: 328). Se trata fundamentalmente un análisis interno de los textos que permita extraer una serie de inferencias que describan el campo y visibilicen sus tensiones.

Categorías de análisis

Tal y como propone Van Dijk (2001, 2003) he abordado los datos a partir de unas categorías de análisis confeccionadas por mí y adaptadas a la investigación. Estas categorías son unas directrices o pautas de observación que me han ayudado a abordar los textos de una manera sistemática, pero sin perder su carácter cualitativo.

Las categorías de análisis (Van Dijk, 2001, 2003) combinan el carácter fenomenológico con el Análisis del Discurso y me han servido también para ordenar el mapa de tensiones.

Estas categorías de análisis tienen en cuenta los datos explícitos, pero también pretenden extraer generalizaciones y visibilizar tensiones existentes. Estos dos niveles (explícito e inferido) abordan el texto atendiendo a tres contextos: contexto de producción (el autor del texto, la escuela, la revista); contexto del texto (macro y micro) y contexto intertextual (relaciones con otros textos, con el currículum, instituciones).

Tabla 2: contextos

Contexto de producción (autor, escuela, revista) Contexto del propio texto: análisis de las estructuras macro del texto (el artículo como conjunto) y análisis de las estructuras micro (el artículo como conjunto). Análisis del objeto descrito (el artículo como contenido). Contexto intertextual: Análisis de las relaciones con el contexto social (político, cultural, social)	Nivel Explícito Datos explícitos	Nivel Interpretativo Datos inferidos Generalizaciones Datos investigados Posibles tensiones
---	-------------------------------------	---

A continuación especificaré el tipo de criterios de observación que he utilizado, aunque en la práctica algunas de las problemáticas pueden pertenecer a distintos contextos a la vez y ordenarse de maneras diferentes. Ha sido útil como pauta de análisis y de observación para no dejarme nada, pero añade una complejidad y arbitrariedad que me ha hecho “llevar” apartados de aquí para allá continuamente y que me hace pensar que “menos es más” y que un exceso de categorización no tiene porque ser más riguroso ni más útil que un cajón de sastre.

Tabla 3: categorías de análisis

	Datos explícitos	Generalización. Datos inferidos. Problemáticas
Contexto de Producción Análisis del contexto	Autor/a del artículo Sexo Categoría profesional Formación académica Formación plástica	Autor/a Problemáticas de género. Invisibilización del autor. Falta o exceso de formación. Jerarquía profesional.

de producción	Otros datos (años de experiencia laboral, permiso de estudios) Referencias emocionales explícitas: miedos, autoestima, dudas	Jerarquía entre lo artístico y lo pedagógico Desprestigio docente. Visibilización de sentimientos. miedo, perdidos. Visibilización de valores del autor.
	Escuela Pública/Concertada Nivel educativo Lugar geográfico Ubicación urbana/rural Contexto social y económico	Escuela Valores de la escuela Escuela como ente concreto o como institución. Polarización entre la escuela como institución y la escuela como lo que hacemos nosotros.
	Revista Apartado Nº páginas Aspectos particulares	Recursos, tiempo, logística, inmigración Modas, innovación, mercantilización. Privatizaciones, conciertos Desigualdad
Contexto del Texto: Estructuras macro (el artículo como conjunto)	Género del artículo. Experiencia, reseña bibliográfica, ensayo, foto reportaje, entrevista...	Género del artículo. Dudas de categorización Categorías mixtas Dominio de un tipo u otro. ¿Por qué?
	Temas o proposiciones Listado de proposiciones temáticas del texto. Conclusiones, opiniones, expectativas, recomendaciones explícitas.	Temas o proposiciones Jerarquía entre temas Incoherencias (falta de relación entre los temas, temas contradictorios, irse del tema) Ocultación de problemáticas Ambigüedades, insinuaciones que “dicen sin decir”
	Estructura del artículo Título, abstract, encabezamientos, conclusiones, bibliografía, citas, Fotografías...	Estructura del artículo ¿Se salta algún apartado? ¿Sobredimensión de algún apartado? Coherencia de los títulos con los temas
	Tema general Explícito: subrayado, negrita...	Tema inferido Posicionamiento ideológico
	Estilo. Tono Coloquial, científico, pedagógico, desiderativo, queja. Lenguaje curricular. Tecnificación. Se muestran conflictos o domina el tono positivo y acrítico.	Estilo. Tono Visibilización /Invisibilización de Tensiones. Objetivo del tono/estilo: convencer, criticar, legitimar
Texto: Análisis de las estructuras micro del texto	Estructuras Estructuras gramaticales: narrador, uso del plural Estructuras sintácticas: p.ej. pasiva, impersonales, atribuciones Estructuras léxicas: léxico connotativo (peyorativo, laudatorio). Léxico propio del arte contemporáneo. Léxico curricular...	Invisibilización del autor. Despersonalización. (pasiva, frases impersonales, sujetos grupales) Apropiación de las voces (nos lo hemos pasado muy bien y hemos disfrutado mucho) Léxico sesgado. Estudio léxico que denota un posicionamiento, una polarización.

	<p>Figuras retóricas: metáforas, comparaciones, hipérbolos, paradojas, acumulación de detalles, omisiones, Apropiación de voces, redundancias</p> <p>Fotografías: número, color, B/N, sujetos que aparecen, género, pié de foto.</p>	<p>Palabras fetiche</p> <p>Léxico contemporáneo que no siempre es coherente con las acciones descritas. Léxico vaciado de sentido.</p> <p>Énfasis o repeticiones que indican el grado de importancia.</p> <p>Metáforas que remiten a otros campos.</p> <p>Recursos de veracidad: cifras, ejemplos, pertenencia a asociaciones.</p> <p>Análisis de las imágenes: conceptos que transmiten</p>
<p>Texto: Práctica que describe el artículo. que describe el artículo</p>	<p>Arte y artistas utilizados</p> <p>Artistas utilizados. Canónicos, hombres, mujeres, locales, europeos, étnicos, pintores...</p> <p>Biografía artista, obra del artista en general, una obra concreta</p> <p>Estilo propio del artista: materiales del artista: madera, barro...</p> <p>Técnicas del artista: assemblage, collage...</p> <p>Temáticas comunes del artista: flores, pobreza...</p> <p>Lenguaje utilizado: escultura, pintura, fotografía...</p> <p>Corriente artística artística sin ningún autor concreto: impresionismo, povera...</p> <p>Valores explícitos ¿Qué valores destacan del artista?</p> <p>Creatividad, visión, genio, trabajo, compromiso</p>	<p>Concepto arte, artista y arte contemporáneo</p> <p>Narrativas arte y artista</p> <p>Comprensión de arte contemporáneo que se refleja</p> <p>Lenguajes artísticos preferidos</p> <p>Artistas preferidos</p> <p>Exclusiones</p> <p>Inclusiones</p> <p>Conflicto de valores</p> <p>Hibridación/ proteccionismo cultural</p> <p>Vocabulario recurrente</p> <p>Vocabulario "fashion"</p>
	<p>Práctica descrita. Educación artística.</p> <p>Denominación del área que utilizan: plástica, arte, visual...</p> <p>Actividades realizadas durante la experiencia. Observar, escuchar, hacer, experimentar, producir algo, interpretar, crear</p> <p>Finalidad EA que dan explícitamente: recrear, valorar, crear...</p> <p>Utilización de materiales de apoyo (libros imágenes, exposiciones, objetos, libros de texto, material audiovisual...)</p> <p>Origen de la iniciativa: niños, maestros, padres,</p> <p>¿Quién imparte-dirige la actividad?</p> <p>¿A quién se dirige? ¿Sujeto de la actividad?</p>	<p>Concepto de educación artística (EA)</p> <p>¿A qué modelo de EA responde?</p> <p>¿Se corresponde el modelo con las actividades que se explican? ¿hay coherencia?</p> <p>Tecnificación</p> <p>Exceso de actividades</p> <p>Desconceptualización del modelo</p> <p>Copia de resultado</p>

	<p>¿Dónde se realiza la actividad? Temáticas que se trabajan: Identidad de los alumnos, naturaleza, un artista concreto, una técnica... Motivo de la actividad: festividad calendario, celebración, práctica habitual, práctica esporádica. Listado de objetivos de la práctica Criterios de evaluación de la práctica Beneficios</p>	
	<p>Docente Sexo Categoría profesional Formación académica Formación plástica Otros datos (años de experiencia laboral, permiso de estudios) Referencias emocionales explícitas: miedos, autoestima, dudas Papel del maestro/a: observador, documentador, preparador espacio, director, cabeza pensante y niños ejecutores.</p>	<p>Docente Narrativas docente Invisibilización Problemáticas de género- ¿Se muestra reflexividad sobre sus propios conceptos y sobre su práctica? Hay deseos. ¿Se expresan deseos? ¿Se expresan dudas, miedos? Visibilización de sentimientos. miedo, perdidos Jerarquía respecto a otros agentes. Falta o exceso de formación Jerarquía entre lo artístico y lo pedagógico Desprestigio docente.</p>
	<p>Infancia ¿Cómo los llama: niños y niñas, criaturas, pequeños artistas...? Referencia al género ¿Documenta frases? ¿Intervienen en el display?</p>	<p>Infancia Narrativas infancia Complejidad/Inocencia Niño-artista ¿Se apropia de su voz Escucha unidireccional o mutua Problemáticas de diversidad, desigualdad Normalización</p>
<p>Contexto intertextual Análisis de las relaciones con el contexto social (político, cultural, social)</p>	<p>Fuentes de legitimación: citas, referencias a fuentes externas, entrevistas. Relación entorno social modos de exposición. ¿Se muestra? Participación de las familias, vecindario. Relación entorno cultural. Museos: qué tipo de museo visitan. ¿Por qué van a este museo, cerca? ¿Relación esporádica o continuada? Asesoramiento externo. Presencia de mediadores culturales. Intervención de artistas. Referentes media: TV, anuncios, programas educativos</p>	<p>Críticas o quejas. ¿Hay críticas a instituciones externas? Se observan tensiones con otras culturas. Cruce de culturas. Defensa de la cultura propia. Cultura fluida, que cambia, que se mezcla. Escuela como crisol cultural Se observan signos de neoliberalismo Posición respecto al currículum: Global/Disciplinar/Instrumental ¿Revierte de alguna manera en la sociedad? Desescolarización</p>

	Referencias de otras escuelas Referencias a las NT Referencias a modelos educativos concretos: proyectos de trabajo, pedagogía reggiana, montessori o a personajes educativos, filosóficos. Relación entorno político Referencias al currículo Referencias a la legislación Referencias partidos	
--	--	--

En el apartado de análisis macro del texto (temas o proposiciones) es donde es más clara la influencia del enfoque fenomenológico de Van Manen (2003) y en el que, en cierta manera, confluyen los demás apartados.

Estas categorías de análisis surgen de la propia lectura de los artículos, pero también de las fuentes y bibliografía consultada. Los textos sobre pedagogía crítica, sobre educación artística, sobre investigación en el arte, sobre métodos de investigación... me han ido proporcionando una serie de ideas (de problemáticas, de lugares interesantes desde los que mirar). Me han dicho: "Mira desde aquí a ver qué puedes ver" o "¿Qué pasa con la voz de los niños? o "vigila que a veces hablan de transformación, pero es una pura retórica que no presta atención a las negociaciones ni a las resistencias que surgen en el proceso". Son preguntas surgidas de los marcos de de la pedagogía crítica y muy en línea con el análisis del discurso.

El Análisis del Discurso y el enfoque hermenéutico-fenomenológico me han ofrecido un marco metodológico amplio compatible con una perspectiva construccionista, pero cabe aclarar que se trata de una utilización flexible y personal de dicho marco.

Ejemplos de artículos analizados

"¡Dando la lata!", ICAST 117 (2009)		
¡Dando la lata! ICAST 117 Oct. 2009	Datos explícitos	Generalización Búsqueda de información Datos inferidos Posibles tensiones
Contexto de Producción Análisis del contexto de producción,	Autor: Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Ropero Sexo. 3 mujeres categoría profesional: no se especifica Otros datos (años de experiencia laboral, permiso de estudios). No se dice nada	Gregoria Batalla, maestra, miembro de Enter-Arte. Un año de licencia de estudios sobre TIC y EA; Ana Díaz, la directora del centro; Rosa Romero, psicóloga y especialista TIC. En un video en la red, Gregoria Batalla explica el proyecto casi con las mismas palabras. También lo presentan en un congreso en que lo presentan, va la directora y la psicóloga (en lugar de la maestra) Posibles tensiones: feminización de la profesión docente, jerarquía. No se sabe quién redacta el artículo, la escritura a tres puede silenciar algunas voces o provocar un aglomerado de estilos.

	<p>Escuela Zaleo Pública Nivel educativo. Infantil 2º Ciclo Lugar geográfico. Madrid Ubicación urbana Se utiliza “escuela” como ente concreto, no institución. Lo escriben siempre en mayúsculas. 9 años trabajando con ordenadores en infantil</p>	<p>-No hay una contextualización social de la escuela. Está en Vallecas, pero no hay ninguna alusión al contexto geográfico o social. En otras revistas se recalca cuando es un barrio marginal, aquí no. Podría ser un intento de dignificación porque el texto está escrito por personal de la escuela, no un participante externo (que es cuando suelen incidir en el tema de la conflictividad). -Énfasis en todos los recursos tecnológicos que tienen y la experiencia como legitimización de la escuela. En el 2000 no era normal utilizar tanta tecnología en Infantil y se presentan como innovadores.</p>
	<p>Revista Apartado: “escuela 3-6” Nº páginas: 3</p>	
<p>Contexto del Texto. Análisis de las estructuras macro del texto (el artículo como conjunto)</p>	<p>Género del artículo. Experiencia</p>	<p>Experiencia práctica con fotografías y descripciones de las acciones que la avalan. Se nota que lo ha vivido de cerca y se explica con detalle.</p>
	<p>Resumen de los Temas o proposiciones -Hacen proyectos que buscan la integración de distintos lenguajes -Hace 9 años que trabajan con TIC -Necesidad de incorporar el ámbito sonoro a la educación. -Han hecho otros proyectos exitosos -Familias, papel importante en la escuela -Tienen un plan TIC de centro -Son parte de la Comunidad Educativa Siglo XXI -El niño es el documentador -Explica el proyecto en 4 fases: material, organización, acciones, objetivos -Expectativas de mostrarlo fuera.</p>	<p>Jerarquía entre temas: resaltan dos temas, la incorporación de la tecnología y la participación de las familias. No se detectan incoherencias (falta de relación entre los temas, temas contradictorios, irse del tema).</p>
	<p>Estructura del artículo -Título, “Dando la lata” -Subtítulo: “Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI” -Contextualización del proyecto dentro de un plan TIC. Referencia a proyectos anteriores. -Proyecto “Dando la lata”: Justificación, materiales, acciones, objetivos-resultados. -Expectativas futuras</p>	<p>-Sobredimensiona el apartado de acciones. Explican absolutamente todo lo que han hecho. Explica 13 procesos (elaborar webquest, cuento, escanear, forrar, pintar, estampar...) dedicando un párrafo a cada uno. -En el párrafo final se funden los objetivos con los resultados, a modo de beneficios. -Sobredimensiona la explicación sobre los otros proyectos de la escuela. Necesidad de legitimación para este proyecto que llevan a cabo solas.</p>

	<p>Tema general</p> <p>El del subtítulo: “Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI”</p>	<p>Tema inferido</p> <p>Creo que lo principal no es el arte sonoro, es un proyecto más. Lo fundamental es la innovación, el uso de las TICs y el posicionamiento de la escuela como innovadora.</p>
	<p>Estilo. Tono</p> <p>Mezcla de estilos: Por un lado, profesional (Nombra los programas informáticos, los materiales, lo organiza para explicar el proyecto desde un punto de vista docente); por otro, cercano e infantil (dar la lata, exclamaciones...)</p>	<p>-No hay ninguna autocrítica ni visibilización de problemas, domina el tono positivo y acrítico.</p> <p>-Objetivo del tono/estilo: Acreditarse, presentarse como expertos, pero cercanos.</p> <p>-Alternancia entre el tono profesional-legitimador y el tono coloquial para crear cercanía con el lector. Tono cercano, motivador, enfático muy propio de las revistas de educación infantil</p>
<p>Texto: Análisis de las estructuras micro del texto</p>	<p>Estructuras gramaticales: Persona gramatical: nosotros. Al hablar de los niños a veces combina el “nosotros” (pintamos) con el “ellos” (los niños y niñas hacen fotos)</p> <p>Estructuras sintácticas: Uso de frases sin sujeto agente “aparece una instalación” “surge de...” “aparecen círculos”</p> <p>Estructuras léxicas:</p> <p>-Léxico propio del arte</p> <p>Contemporáneo/crítico (cazar, transgredir, reivindicar)</p> <p>-Léxico curricular: (competencias, proyecto de centro, objetivos de centro, etc.)</p> <p>Figuras retóricas:</p> <p>Cazar sonidos</p> <p>Transgredir imágenes</p> <p>Hiperboles (“Ingente cantidad de latas” “Infinitas posibilidades”)</p> <p>Exclamaciones: ¡Vamos a extraer infinitas posibilidades!</p> <p>Interrogaciones al lector ¿Cómo se puede medir una lata?</p> <p>Paradoja. “Descubrimos la dificultad y maravilla...”</p> <p>Recursos de veracidad/legitimización: cifras de años trabajando, ejemplos, pertenencia a asociaciones.</p> <p>Fotografías: 4 fotografías en B/N 2 de ellas son la misma en distinto tamaño y con un pie de foto diferente.</p>	<p>-Persona gramatical: suele utilizar la 1ª persona del plural para hablar de los niños (estampamos, pintamos), a no ser que se quiera dar énfasis a que lo hacen ellos cuando se trata de una acción tecnológica o “difícil” (hacen fotos, documentan con grabadoras...).</p> <p>-Es significativo el uso impersonal (surge, aparecen círculos, el objeto es escaneado, aparece una instalación...) que muestra una clara tendencia a invisibilizar la acción docente.</p> <p>-Vocabulario más propio de la pedagogía que del ámbito artístico. Jerarquía.</p> <p>-Varias palabras como transgredir, reivindicar propias de una pedagogía crítica que después no se visualiza.</p> <p>-El pie de foto describe la foto (“Fotografiando las construcciones”, “Manipulando las imágenes escaneadas de las latas”, “Escuchando sonidos desde la webquest”, “Concierto con las familias y las latas”) y enfatiza los dos temas del artículo: tecnología y familias.</p> <p>Fotografías:</p> <p>Niño-niña en las 2 fotos. En ambas uno hace y el otro mira, pero no hay un papel activo o pasivo asociado al género.</p> <p>Las docentes no aparecen en las fotografías, solo los niños y familias. De las 4 fotografía, 2 muestran a niños manipulando tecnología (cámara y ordenador), las otras 2 a las familias haciendo un concierto con los niños.</p>

<p>Práctica descrita. Objeto que describe el artículo</p>	<p>Concepto arte: arte contemporáneo Artistas utilizados. No Corriente artística Instalación. Arte sonoro Lenguajes. Sonido, fotografía, video Técnicas tradicionales: pintar, estampar, encolar... ¿Definición explícita de arte? Integración de todos los lenguajes. Arte integrado en el currículo. Proyectos. Creatividad, imaginación. Concepto EA Denominación del área que utilizan: Proyectos integrales Referencias al modelo de Proyectos Actividades realizadas : Webquest, instalación latas, búsquedas en bancos de sonidos, museos virtuales cuento sobre sonidos, debate sobre temáticas actuales, actividades matemáticas, construcción, estampación, concierto, fotografía, diseño de materiales curriculares Objetivos EA: valorar el arte sonoro. Desarrollar creatividad e imaginación. Utilización de materiales de apoyo: TIC (escáner, webcam, grabadoras, cámaras, pizarra digital etc.) También se especifican los programas informáticos. Origen de la iniciativa: Una necesidad ¿Quién imparte-dirige la actividad? profesorado proyecta propuestas. Niños y familias participan y documentan. ¿A quién se dirige? niños y familias ¿Dónde se realiza la actividad? Escuela Temáticas que se trabajan: Realidad sonora, temáticas transversales. Motivo de la actividad: proyecto Listado de objetivos de la práctica. Sensibilizar, reivindicar el ámbito sonoro como ámbito educativo. Desarrollar los distintos lenguajes, imaginación, creatividad, adquirir competencias digitales. Los pone como beneficios, objetivos conseguidos. Concepto de niño Cómo los llama: niños y niñas, pequeños, agente de documentación. Referencia al género: sí Documentación frases: no Concepto de maestra No se explica nada de las maestras que</p>	<p>Concepto arte -Interés por el arte contemporáneo: lo sonoro, la instalación... -No aporta ningún referente artístico. Aporta un referente pedagógico (Begoña Ibarrola que es experta en educación emocional) -Lenguajes artísticos. Técnicas tradicionales: pintar, estampar junto a técnicas más contemporáneas: documentar, grabar, escanear, editar... -Comprensión de artista que se refleja. Es interesante la distinción que hace entre los maestros que hacen las propuestas creativas y los niños que documentan. No se observa ninguna mitificación del artista. Concepto EA -Modelo de EA heterogéneo. “Recrear la instalación”, “hacer”, “dialogar”, “observar”... pero el peso que dan al apartado de actividades muestra que está muy centrado en el “hacer”. -Uso de las TIC como objetivo prioritario, pero sin referencia a la Cultura Visual. Vertiente tecnológica. -Posición respecto al currículum: Integral, transversal. Posible Jerarquía. Enumeración de conceptos matemáticos (Aparecen círculos, rectángulos, líneas rectas, curvas e intersecciones de todo tipo”) y actividades matemáticas como medir una lata. Aunque no se nombren objetivos matemáticos, hay más referencia a conceptos matemáticos que propiamente artísticos o sonoros. -Comprensión de la documentación como “hacer fotografías”, no como producción de discurso. Posible banalización del lenguaje. -Referencia a las necesidades. Posible tensión. Objetivos. Hay una gran amplitud que equivale a no decir nada (“nos planteamos propuestas que tienen que ver con la integración de todos los lenguajes y el desarrollo de todas las competencias, las digitales también”). Concepto de niño -No se apropia de su voz. -Los niños hacen de músicos, fotógrafos, directores... pero no son. Referencia a la “necesidad” de sensibilización sonora Concepto enseñanza y docente</p>
---	--	---

	<p>llevan a cabo la actividad. No hay referencias emocionales explícitas: miedos, autoestima, dudas El papel del maestro/a es de preparador del espacio y materiales, director, cabeza pensante, aunque no se sitúa a los niños como simples ejecutores.</p>	<p>Énfasis en la motivación del equipo educativo La tensión entre enseñar-no enseñar es visible en la invisibilización del papel docente a través de estructuras como el nosotros o el impersonal. Aunque, en otros momentos, no se oculta su papel (“El pequeño se convierte en el principal agente de documentación: manejando la grabadora y las cámaras de foto y vídeo; el maestro formula propuestas creativas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de nuevas competencias, y los recursos del entorno nos permitirán hacer visibles los resultados”.) Se muestra un conocimiento de sus propios conceptos y se especifican las perspectivas teóricas. Reflexividad sobre la práctica. Hay deseo de mostrar el proyecto. No se expresan dudas o miedos, pero sí se percibe un deseo de legitimación, de explicar todo el material que tienen, de no dejarse ningún detalle de lo que hacen.</p>
<p>Dimensión intertextual: Análisis de las relaciones con el contexto social (político, cultural, social)</p>	<p>Fuentes de legitimación: -Sus otros proyectos en colaboración con La Casa Encendida. -Ser parte de la Comunidad Educativa Siglo XXI -Materiales tecnológicos: webcam, micrófono, pizarra digital, etc. Relación entorno social Modos de exposición: instalación en los espacios comunes de la escuela, concierto con familias, vídeo Relación entorno cultural Deseo de exposición en la biblioteca pública, centros culturales, museos, museo virtual, bases de datos. Relación entorno político Referencias al currículo. Referencia a sus programaciones, elaboran una programación basada en este proyecto. Afirma “Nuestras experiencias sonoras son recientes, pero están teniendo un impacto importante en toda la Comunidad Educativa:”</p>	<p>-No hay críticas o quejas a instituciones externas. -No se observan tensiones con otras culturas. -Se observan signos de neoliberalismo. Pantallas digitales, ordenadores... hay mucho énfasis, pero más bien parece un signo de legitimación que de neoliberalismo. -¿Revierte de alguna manera en la sociedad? Participan las familias y quieren mostrarse al exterior. Lo justifica en una necesidad social: “El proyecto ¡Dando la lata! surge de la necesidad de sensibilizar a niños y niñas, familias, maestras y maestros, al barrio, a instituciones culturales y educativas sobre nuestra realidad sonora”</p>

"L'obra de Tàpies, la recerca dels infants", Escola El Puig, ICAT 196 (2014)		
	Datos explícitos	Generalización. Datos inferidos. Posibles tensiones
Contexto de Producción Análisis del contexto de producción,	<p>Autor: Institución. Escola cooperativa El Puig No se sabe quién escribe, ni si es una o varias personas, ni el género, ni la formación académica o situación laboral.</p>	<p>Autor 1ª persona plural, pero cuando habla de los niños, utiliza la 3ª persona del plural (se acercan, miran...).</p> <p>Invisibilización: no sé sabe quién escribe. Si es una sola persona o varias.</p>
	<p>Escuela Nivel educativo: P2, P3, P4, P5. Proyecto general de toda la escuela alrededor de Tapiés. Ubicación: Esparreguera Contexto social y económico. No se explicita.</p>	<p>Escuela Cooperativa familias. Catalana, plural y laica desligada de cualquier organización política y religiosa (web). Pertenece a <i>Escola Nova 21</i>. Escuela no pública, concertada, cooperativa familiar. Valores de la escuela - Compromiso social: "el moment social del país ens demanava més que mai la mirada a un català universal, compromès i crític, que ens convida a pensar." No especifica a qué momento social se refiere. Tampoco nombra el año de realización de la experiencia. El artículo se publica en febrero 2014, año de la consulta popular sobre la independencia de Catalunya. . El libro lo presentan en junio 2013 y el proyecto supongo que lo hacen durante 2013 -mirada colectiva. Aprender de la mirada de los otros -la familia -comunidad educativa. Transformación que supone la escuela para toda la comunidad. "d'ajudar a compartir-ho amb tota la comunitat educativa, fins i tot amb la d'altres escoles i professionals del país. Com cada any, ni l'escola ni els que en formem part som els mateixos que el dia que vam iniciar el projecte".</p>
	<p>Revista Apartado. "escola 3-6" Nº páginas: 5</p>	
Contexto del Texto. Análisis de las estructuras macro del texto (el artículo como conjunto)	<p>Género del artículo. Experiencia</p>	<p>Conjunto de experiencias en torno a un proyecto sobre Tapiés.</p>
	<p>Temas o proposiciones Listado de proposiciones o temas: - Es un proyecto de investigación -No está predeterminado. Todo es posible, depende de los agentes que intervienen.</p>	<p>Jerarquía entre temas Incoherencias (falta de relación entre los temas, temas contradictorios, irse del tema)</p>

	-Relato de los tres niveles de edad -Papel activo de los niños, que ponen nombres, deciden, reflexionan -Proceso de transformación que supone -Conclusiones	
	Estructura del artículo Título, cita de Tàpies, abstract, página de fotografías, Apartados por edad, ejemplo de documentación, cierre haciendo referencia a la Jornada de Puertas Abiertas y publicación anual.	No hay ningún apartado dedicado de manera específica a los objetivos o beneficios, aspecto que es poco habitual. Las fotos tienen gran importancia, en especial las de experimentación con el grupo de 2 años de los que cuesta más exponer resultados. Hay más fotos de proceso que de resultado. No muestra las obras de todos los grupos. Solo la experimentación de P2 y las cajas de P5. Las cajas de P5 es una actividad que han realizado de manera parecida en otros proyectos (cajas de vida). No hay pie de foto, no sé sabe bien qué es cada foto.
	Tema general Camino de indagación, proyecto, mirada	Tema inferido. Aprender a ver y pensar como un artista. Capacidad de los niños.
	Estilo. Tono No se muestran conflictos. Hay una	Invisibilización de los maestros y una “generalización” de los niños como si fueran uno solo.
Contexto del texto: Análisis de las estructuras micro del texto	Estructuras gramaticales: narrador omnisciente, uso de la 3ª persona del plural. Estructuras sintácticas: Frases impersonales (“l’arribada d’un objecte...”) Estructuras léxicas: Repetición de la palabra “mirada”. Inclusión de citas y frases textuales. Figuras retóricas: Personificaciones de las obras (la obra de Tapies llega al aula, la pintura les atrapa...) Fotografías. Gran abundancia de fotografías (14). Una página central dedicada a fotografías. Sin pie de foto.	Invisibilización del autor No asume un nosotros que engloba a los niños, sino que les da una mayor agencia, aunque de manera un tanto general incluso respecto a aspectos como sentirse atrapados, decidir, mirar colectivamente, poner nombre al proyecto... que son más bien personales o de pequeño grupo. Fotografías: especialmente fotos de manos, pies (fragmentos). Ninguna foto de docentes. Niños, niñas y familiares. Equilibrio entre las fotos de proceso y las fotos de resultado. Fotos de piezas de Tàpies.
Contexto del texto: Práctica descrita. Objeto que describe el artículo	Concepto arte Artistas utilizados. Tàpies. Año Tapies en el centenario de su nacimiento. Artista. ¿En qué se centran? Una obra concreta del artista: calcetín, “Mirada i ma” estilo propio del artista: huellas sobre el material Materiales del artista: madera, barro... Técnicas del artista: assemblage, collage...	Concepto arte y educación artística -Comprensión de arte contemporáneo que se refleja: entender el significado de los procesos de los artistas (rascar, golpear...) y no solo copiarlos. -Conceptos propios del arte: vacío, lleno, materia, gesto... -Trabajan el artista a partir de distintos aspectos (sus elementos icónicos, sus materiales, su manera de trabajar...) Se acercan a la obra de Tapies con distintas

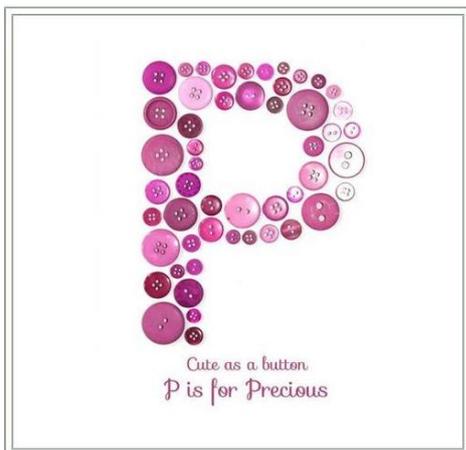
	<p>Corriente artística Povera... Lenguaje artístico Experimentación, matérico. Procesos del artista: rascar, dejar huella Valores. ¿Qué valores destacan del artista? Valorar los elementos mínimos de la vida cotidiana Definición explícita de arte. Jugar, mirar, pensar. cita de Tapies Qué hacen. P2 rincón de clase con obras del artista, mirada colectiva, visita a la fundación. Relación entre lo que ya saben y lo que ven. Experimentación con materiales: barro, pintura, cemento, objetos cotidianos. P3: traen calcetines (propuesta del profesorado) y los convierten en peces. “En despertar, els mitjons prenen vida i els porten al fons de l’oceà” se lleva el calcetín hacia otro significado. Los niños inventan una historia, proponen hacer un cuento. No se sabe hasta qué punto es una propuesta de los niños, aunque el relato lo presenta de esta manera. Educación artística -Denominación del área que utilizan: Proyecto. “camí de recerca”. Referencia a los Proyectos de Trabajo. A la investigación y flexibilización de la programación que se adapta a los intereses del grupo. -Actividades realizadas durante la experiencia: observar, visitar museo, experimentar, dialogar... -Finalidad EA: Procesos de los artistas. Mirada de los artistas. -Utilización de materiales aportados por las familias de manera espontánea. -Origen de la iniciativa: año Tàpies -¿Quién imparte-dirige la actividad? Es un proyecto de toda la escuela, pero cada nivel lo lleva por su propio rumbo. Se explica que son los niños los que toman la mayoría de decisiones. -¿Dónde se realiza la actividad? Dentro y fuera de la escuela. -Temáticas que se trabajan: imaginación</p>	<p>maneras de hacer. -Diálogo personal con la obra de Tapies, lo llevan a puntos bastante lejanos del original (p.ej. océano o la primera huella en la luna de N. Armstrong o el nombre propio de los niños). Lo relacionan con proyectos de trabajo. -Equipara la observación con la producción (“s’acosten als quadres, a les escultures, als materials i als buits i plens de les obres amb la mateixa mirada de quan són ells els que les fan experimentant amb diferents materials: fang, pintura, ciment, objectes quotidians que porten de casa...”) Concepto enseñanza y rol del profesor dilema enseñar-no enseñar Papel del maestro: observador, documentador, preparador espacio, director, cabeza pensante y niños ejecutores. Se muestra un conocimiento de sus propios conceptos Reflexividad sobre su práctica. Hay deseos. ¿Se expresan deseos? ¿Se expresan dudas, miedos? No Directividad. Hay un proceso de negociación invisible para estirar de los hilos que interesa y rechazar los que no interesan (p.ej. cuando los niños hablan de los reyes magos y se desvía esta temática hacia la familia) Concepto de niño Los presenta como sujetos agentes que deciden, explican, se proponen... -Generalización Parece que todos los niños piensan lo mismo, sientan lo mismo, les atraiga lo mismo, tomen las mismas decisiones. Hay una generalización. “Així, quan els preguntem com es podria dir el projecte ho tenen molt clar: «Ciment i coses»“. “Mirant el quadre <i>Mirada i mà</i> els atrau la profunditat de l’empremta de la mà”. Hay una frase “També provoquem situacions de mirada col·lectiva” paradójica, la mirada siempre es personal. -No sé si detrás hay en realidad una actividad más dirigida de lo que quieren mostrar.</p>
--	--	---

	<p>(peces), familia, nombre, valor expresivo de la forma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay un listado de objetivos de la práctica ni se especifican criterios de evaluación. <p>Concepto de niño</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los llama infants, nens i nenes. Se nombra a algunos (Gal.la, Martí) para hacerlos más cercanos y reales. Son dos que sus familias ayudan en el proyecto. Pero generalmente frases sin sujeto (vienen, dicen,) -Referencia al género: Si - Documentaciones textuales de las frases de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños investigan y descubren los procesos artísticos propios de Tàpies, después se interesan por el significado de estos procesos (relación forma/significado)
<p>Dimensión intertextual: Análisis de las relaciones con el contexto social (político, cultural, social)</p>	<p>Fuentes de legitimación: Citas, referencias a fuentes externas, entrevistas</p> <p>Relación entorno social</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modos de exposición. Se muestra a través de la Jornada de Puertas abiertas y de un libro anual que conciben como una forma de dar valor al proyecto y de compartir con otras escuelas. -Participación de las familias -Participación vecindario <p>Relación entorno cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> -No intervienen artistas ni mediadores culturales. los propios familiares aportan mediación. -Referencias de otras escuelas - Visitan la Fundació Tàpies. Año Tàpies. <p>Relación entorno político</p> <p>Referencia al contexto político del momento, aunque no la explica.</p> <p>“Pensàvem que li devíem el nostre petit homenatge [a Tàpies] i el moment social del país ens demanava més que mai la mirada a un català universal, compromès i crític, que ens convida a pensar”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -No hay críticas ni quejas. -El arte adquiere un papel central en el currículum y una posición transversal. - Consideran las Puertas Abiertas y la publicación anual del proyecto en forma de libro como una aportación a la comunidad educativa y a otras escuelas. <p>Documentación encontrada web</p> <p>La escuela recibe el premio “Premi Catalunya d’Educació, 2010)</p> <p>350 alumnos de 2 a 16 años</p> <p>49 años (fundada 1970)</p> <p>Se cobran cuotas a los padres</p> <p>2013 Premis d’Ensenyament Cercle d’Economia</p> <p>2009 accésit premi Josep Pallach</p> <p>Referencia a la consulta popular sobre la independencia de Catalunya de noviembre de 2014. Toda la experiencia sobre Tàpies se presenta con un cierto carácter reivindicativo.</p> <p>No se observan tensiones con otras culturas, pero el arte es un factor de identidad cultural.</p>



III

ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA INFANTIL. EL ARTE CONTEMPORÁNEO



ARA* enmarcar este campo he hecho una revisión documental de las tesis doctorales, literatura de educación infantil que aborda el tema de la educación artística, literatura de educación artística que se detiene en la etapa de infantil, artículos en revistas de educación y en revistas de arte, comunicaciones en Congresos y Jornadas, etc. intentando no perder de vista que un Estado de la Cuestión no es simplemente una recopilación, sino una “investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (Vélez y Galeano,

2002: 1) y que por tanto, “implica aproximarse a través de fuentes documentales a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos. Así como a una variedad de metodologías descriptivas y analíticas, afirmaciones y propuestas fundadas e infundadas que obscurecen el campo de la investigación haciéndolo ininteligible a simple vista”. (Mejía de Camargo y Melo, 1997: 23).

Esta recopilación reflexiva -que trasciende la idea agrupación y que pretende tener en cuenta las posturas epistemológicas, las contradicciones, los cambios...- ya es parte de lo que podría incluirse en el apartado de los resultados de la investigación. No quiere ser solo una bibliografía comentada, sino que incorpora un proceso de análisis similar al que se ha hecho con los artículos de las revistas que componen el objeto de investigación.

Confeccionar un estado de la cuestión específico de la educación artística en la escuela infantil en España y Catalunya era un objetivo central de esta tesis y, espero, que una de las aportaciones de la investigación. He ido rastreando los referentes habituales en la historia de la educación centrándome de manera específica en su posicionamiento frente a la educación artística en la escuela infantil, no en la infancia de manera genérica, sino en cuanto a la educación artística en niños y niñas de edades comprendidas entre el nacimiento y los seis años en el ámbito de la escuela formal.

* Monogram letter P printable cute button art - P is for Precious - Great for babies nurseries and children's bedrooms. 3,56 €

https://www.etsy.com/es/listing/196388041/monogram-letter-p-printable-cute-button?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letter+P&ref=sr_gallery-4-3&organic_search_click=1&pro=1

III.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

III.1.A. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL CURRÍCULUM

Los nombres de la educación artística



ISTINTOS* investigadores han abordado el tema de la definición del área en el currículum (Arañó, 1986; Arañó, 1992; Hernández, 2002; Barragán, 2005, Cuenca Escribano, 1997, entre otros).

La denominación del área ha ido cambiando a lo largo de la historia y de un contexto a otro: dibujo, manualidades, plástica, educación artística, educación visual y plástica, expresión artística, desarrollo de la expresión artística, etc. son algunas de las denominaciones más comunes del área.

Los cambios de denominación de la disciplina responden a cambios en cuanto a la comprensión de lo que enseñar arte implica; responden a cambios de mentalidad sobre lo que se considera necesario enseñar y aprender, sobre cómo debe orientarse este aprendizaje, con ayuda de qué elementos y, en el fondo como explica Da Silva (2001), sobre quién es el sujeto al que queremos enseñar. En algunos momentos se ha insistido en la vertiente manual, en otros en la visual o la expresiva pero, como Hernández (2002) afirma “nombrar algo o a alguien es atribuirle significado, situarlo. Lo que hace que la atribución nunca sea neutral” (Hernández, 2002: 113). La denominación del área “responde a unas formas de comprensión, ordenación e interpretación de la realidad.” (Hernández, 2002: 113). Reflejan y producen determinadas concepciones.

Así el Dibujo y la Educación Estética, ocupan el centro del discurso desde finales del siglo XVIII; los Trabajos Manuales y el Dibujo Geométrico tienen un papel relevante después de la Guerra Civil; la Expresión Plástica destaca desde los años sesenta, y de forma especial, desde la reforma de la Ley General de Educación (1970); y la Educación Visual y Plástica en la reforma auspiciada por la LOGSE (1990). (Hernández, 2002: 117)

No se trata solo de un cambio de término, los distintos nombres “dan cuenta de sucesivas y necesarias transformaciones en su concepción. Lejos de ser un juego de palabras, cada una de estas denominaciones refleja un tramo de la propia historia de la plástica en la escuela. Cada una refleja una demanda social, una representación del niño y una definición del rol del docente” (Spravkin, 2002: S/P). El nombre encierra un discurso ideológico, como reflejo, pero también como productor del mismo. La educación no es neutra, su sistema de organización, su

* Letter D Alphabet Scented Candle
8,00 €+

https://www.etsy.com/es/listing/535262345/letter-d-alphabet-scented-candle?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+D&ref=sr_gallery-2-6&organic_search_click=1

currículo, sus prácticas concretas responden a una determinada ideología³² Que queda reflejada en el nombre que se utiliza para designarla.

Es interesante que Arañó (1989) frente a la multiplicidad de nombres que recibe la educación artística en España (educación artística, educación estética, enseñanza de las artes, dibujo, expresión plástica), afirma que el cambio de nombre no se corresponde con ningún cambio real de metodología, sino que -al menos- en la enseñanza de las Bellas Artes, se ha mantenido el mismo modelo (academicista) a lo largo de la historia. Lo único que ha cambiado es el nombre, no sus contenidos o manera de ser enseñada.

“Esta dispersión conceptual se muestra más caótica cuando comprobamos en un análisis retrospectivo que toda la educación artística en España ha mantenido un mismo modelo didáctico a lo largo de su historia. Quiero decir, que ni se han producido cambios ni se producen las diferencias lógicas que debieran existir entre la enseñanza artística impartida en la segunda enseñanza y la desarrollada en una escuela superior, por ejemplo. En ambas se repiten las mismas «metodologías didácticas», de modo que llegan a confundirse conceptualmente enseñanza de las Bellas Artes, enseñanza del dibujo, educación estética, expresión plástica y otras muchas expresiones con las que habitualmente se las ha denominado, llegando a producir concretas y sorprendentes paradojas como la división de áreas de conocimiento universitarias”. (Arañó, 1989: 11)

En la etapa de infantil, dibujo, trabajos manuales (manualidades) y expresión plástica (plástica) han sido las denominaciones dominantes. Según Fosati y Segurado (2007: 82) Expresión Plástica es el término que se ha mantenido casi invariable.

Esquematizaré los nombres que ha recibido esta materia en las distintas leyes educativas

S. XVIII. Dibujo

1857 Ley Moyano

1945 LEP (Franco)

1953 LOEM

1960 Dibujo y Trabajos Manuales

1970-1980 LGE Entra el término Expresión Plástica en la escuela

1980-1985 LOECE No entró en vigor

Programas Renovados. Creatividad, materia instrumental

1985 LODE

1990 LOGSE Expresión Plástica (infantil)/Educación Artística en primaria /Educación Visual y Plástica (ESO). Entran los contenidos procedimentales y actitudinales (no solo conceptuales)

1995 LOPEG (Ley Pertierra)

Actualidad, diversidad de nombres

2002 LOCE (no se aplicó) Expresión Plástica (infantil)/Educación plástica (ESO)

2006 LOE artículo 13. (Vigente hasta el 2013) Expresión Artística

2007 ORDEN ECI/3960/2007 para la regulación y ordenación de la educación infantil. Lenguaje artístico. Incluye reconocimiento de los elementos del lenguaje visual, pero también expresión, comunicación, interpretación.

³² (Apple, 1986; Arañó, 1989)

2008 Regulación específica para catalunya 2º ciclo. Decreto 181/2008. Especialmente en el área de comunicación y lenguajes, pero también hay competencias que aparecen en las otras áreas (Conocimiento del entorno, Conocimiento de Uno mismo). No especifica un nombre concreto.

2009 LEC. Artículo 56 de educación infantil. 2010 DECRETO 101/2010, de 3 de agosto, de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la educación infantil para Catalunya. Área de comunicación y lenguaje. Lenguaje plástico.

2013 LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Ley Wert (entra en vigor 2015). Educación Artística (primaria)

En el ámbito internacional, la denominación más habitual es “Art Education” que vendría a ser Educación Artística y que, a mi entender, es el término más adecuado ya que incluye la vertiente expresiva, plástica, conceptual, interpretativa... Incluye diversos lenguajes artísticos y puede referirse (en un concepto amplio de arte) a los diversos artefactos de la cultura visual.

“Quan parlem d’Educació Artística (Art Education) ens estem fent ressó de la denominació més acceptada en l’àmbit internacional, sobretot en el camp angloamericà. Si revisem la literatura comprovarem que en el terme Educació Artística conflueixen termes com Expressió Plàstica, Expressió Musical, Expressió Corporal, Dramatització, Arts Plàstiques, Arts Visuals, Música, Dibuix, Teatre, Animació, formació estètica. Això és degut que ens trobem davant una paradoxa que és el problema de la indefinició identitària de l’Educació Artística”. (Sinapsis, 2010: 32)

Aparte de la denominación oficial y, de acuerdo a los datos ofrecidos por las revistas investigadas, los términos “manualidades” y “plástica” siguen vigentes, aunque aparecen con fuerza nuevas maneras de nombrar el área o la actividad como “proyecto de arte”, “proyecto de plástica”, “taller”, “actividad artística”³³ que vienen a substituir a los anteriores.

Actualmente se percibe un rechazo al nombre de **manualidades**³⁴ que se asocia a una concepción de la educación artística basada en la realización de productos muy pautados, generalmente realizados a propósito de alguna festividad. Este rechazo es ya visible en un artículo de ICAT de 1987 (“Educació plàstica o artística”, Mavi Antas, ICAT, 35, 1987) y, aparte de responder a un deseo de mejorar la manera en que se trabaja el arte en la escuela, seguramente responde a un deseo de romper con un pasado cercano franquista marcado por los trabajos manuales. Algunas de las actividades artísticas que ahora se realizan también son muy pautadas y muy “manuales” (copiar un cuadro de Miró, colorear al estilo de Mondrian), pero se alejan en su intencionalidad de los “trabajos manuales”.

El rechazo del término manualidades se ha extendido en algunos casos a un rechazo hacia todo lo manual, aspecto que algunos artículos denuncian reivindicando la necesidad de equilibrio entre lo manual y lo intelectual.

³³ Manualidades: “Actividades artísticas y manualidades en la escuela infantil Waldorf” Heidi Biedler y Elena Martín-Artajo. Ai, 8 (e) (2002); “La relación con las familias”, Equipo Educativo de la Escuela Infantil La Jara, ICAST 130 (2011); “La teoría de los peces soltes” Simon Nicholson, ICAT 199 (2014)

³⁴ “Anem al museu”. Manuel Àngel Puentes. ICAT 143, 2005; “Más allá de la observación “profética””, Angeles Abelleira, Ai 94, 2018; “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115, 2009; “Educació plàstica o artística”, Mavi Antas, ICAT 35, 1987;

“Perquè aquesta, per a mi, és la idea fonamental: «fer és pensar» com diu Richard Sennett. El logos, la paraula, el pensament es fa amb el fer. L'eina que representa el fer és la mà. Hem oblidat la mà, amb un mal entès privilegi de la raó: allò manual fa temps que està mal vist. I ha estat així per dues raons: la prepotència de la intel·ligència, del món conceptual, i el menyspreu de la mà enfront de la màquina, de la perfecció industrial. Però cada vegada més, hi ha pensadors que ens fan veure com la mà i la raó tenen unes interaccions absolutament bàsiques per a la nostra evolució, per a la nostra relació amb el món”. Jesús Ángel Prieto. “Els infants no són artistes”, ICAT 194 (2013)

En el currículum oficial també se observa este rechazo del término “manualidades”.

“L'escola ha de fomentar el pensament divergent i la llibertat d'expressió i evitar convertir les propostes d'expressió visual i plàstica en simples “manualitats”, en què es demana a l'in-fant reproduir quelcom segons un model donat —realitzat per un adult, que sovint és el mestre o un artista— amb la màxima fidelitat possible, seguint una sèrie de consignes i passos que fan impossible que hi pugui deixar una empremta pròpia i sabent que la seva producció serà valorada pel grau de semblança al model”. (Generalitat de Catalunya/Departament d'Ensenyament, 2016: 26)

A pesar del rechazo explícito que aparece reflejado en las revistas, el término “manualidades” sigue siendo muy frecuente en el mundo escolar. Cualquier búsqueda en Internet o conversación con familias y maestras basta para darse cuenta de que no es un nombre que haya desaparecido del mundo educativo. En cierta manera, las revistas tratan de moldear una realidad, más que de reflejarla. Las manualidades siguen presentes especialmente con ocasión de las festividades del día de la madre, del padre, Sant Jordi... pero esta es una realidad que tampoco se refleja en las revistas. Abordaré con más detenimiento esta problemática en el apartado de “Resultados de la investigación”.

El término “**plástica**” no ha sufrido la misma depreciación que el de “manualidades”, en parte porque es el nombre del área otorgado por el currículo (Expresión plástica) y en parte por esta necesidad, antes expresada, de dejar claro que hay una producción material y por la vertiente claramente productiva que muestra la educación artística. El término “plástica” pocas veces se usa de manera aislada: “la plástica” o “hacemos plástica”, sino en grupos léxicos como “expresión plástica” o “creación plástica” que refuerzan su carácter expresivo frente a la pura manualidad.

“¿Qué quiere decir esto en la práctica? Quiere decir trabajar tres momentos de forma cíclica: el diálogo, la elaboración plástica y la reflexión”. Catalina Sbert, “Educación artística y crecimiento personal”, Ai 60 (2011)

Hernández (2002) explica el origen del término “plástica”.

“Por eso, comenzamos a denominar a nuestra área de «expresión», para añadirle lo de «plástica» por un doble motivo. Primero, por la influencia que la educación francesa tenía entonces en nuestros referentes educativos y el papel que los «talleres de plástica» y la «educación plástica» tuvieron en las diferentes reformas educativas en el país vecino, que utilizaron desde 1952 a 1983, como nos recuerda Pélissier (1994). Esta denominación como reacción al academicismo implícito en la denominación «artística», visión que coincide con el movimiento expresionista de la educación por el arte al que antes me he referido. Y después, por la influencia de los planteamientos evolutivos en la formación del profesorado (del mencionado Lowenfeld a Piaget) que llevan a considerar que es en la plástica (en lo

factual y en la materialidad del arte) donde el niño y la niña encuentran su lugar, mientras que «lo artístico» requiere, para afrontarlo, llegar a la complejidad de otros estadios de desarrollo (sobre todo al pensamiento formal), además de añadir la intencionalidad del artista y su vinculación con el sistema del arte”. (Hernández, 2002: 113 y 114)

Cada vez se habla más de proyectos de arte, talleres artísticos, experiencias artísticas, propuestas colaborativas... Términos y maneras de trabajar el arte que el currículum oficial contempla aunque no sean una realidad plenamente compartida. Estos términos no siempre se corresponden plenamente con la realidad que quieren nombrar: muchos proyectos en realidad son unidades didácticas dirigidas, algunos talleres no tienen ninguna conexión con lo que sería un taller de artista,... pero aún así muestran un deseo de cambio.

Asimismo también se ha introducido el término “mediación” para hablar de la educación artística. Generalmente se utiliza en el ámbito museístico más que en el escolar y refleja una concepción pretendidamente menos jerárquica de las relaciones que se establecen entre docentes/alumnos/artistas. Un posicionamiento menos directivo que solo pretende mediar entre dos partes: el arte y el aprendiz. Sin duda, como afirma Agirre (2018) este cambio terminológico refleja “las posiciones y las políticas culturales que se impulsan desde cada ámbito institucional” (Agirre, 2018: 35).

“De entrada resulta interesante observar que, sobre todo en el entorno de los museos y centros culturales, el término mediación es el que ha terminado por cuajar. Es comprensible, si se entiende que a la luz de este giro educativo estas instituciones se pueden estar viendo a sí mismas como el elemento de engarce entre la población y los/as productores/as de cultura. En los entornos pedagógicos, sin embargo, solemos preferir hablar de educación, poniendo el énfasis en la finalidad de la actividad cultural que ejercemos, más que en el papel que en ella jugamos. Esta discrepancia terminológica es el reflejo de las posiciones y las políticas culturales que se impulsan desde cada ámbito institucional. De ahí la importancia de reflexionar sobre las concepciones de mediación, arte, cultura visual, educación o infancia que subyacen en sus acciones”. (Agirre, 2018: 35)

Posición de la educación artística en el currículo

Además de la evolución del nombre, el papel de la educación artística en el currículum también ha ido evolucionando, así como los objetivos o la metodología recomendada.

Básicamente podríamos resumir esta evolución en una mayor presencia de la educación artística en el currículum y un “un creciente reconocimiento social y pedagógico de la importancia de la educación artística en la mejora del rendimiento escolar y, lo que es más importante, en la formación de ciudadanos democráticos y libres” (Agirre y Giráldez, 2009: 86). Hay un mayor reconocimiento y se considera una materia obligatoria, aunque no hay una especificación de la dedicación horaria.

Desde las primeras formalizaciones curriculares de la Ley Moyano en que no se nombra la educación artística ni estética (solo se nombra el dibujo lineal y geométrico para los niños y el dibujo aplicado a las labores para las niñas)³⁵ hasta la Orden ECI/3960/200778 del 2007³⁶ que

³⁵Ley Moyano: “ Art. 4.º La primera enseñanza superior abraza, además de una prudente ampliación de las materias comprendidas en el artículo 2.º:

aún es hoy vigente respecto a la ordenación de la educación infantil en España y la regulación de 2008 para Catalunya, ha habido un gran cambio. Se incluye la educación artística en el área de *Lenguajes: comunicación y representación*. Los objetivos y contenidos están explicados en varios apartados a lo largo del texto y recogen aspectos tan variados como la expresión plástica, la representación plástica, la sensibilidad estética, la experiencia estética, la competencia y expresión artística, la interpretación y valoración de las obras, etc.³⁷ además de contenidos de cultura visual. También se dan indicaciones metodológicas, de materiales y de instrumentos. A mi entender, es un documento ambicioso que da cabida a una concepción generosa y amplia de la educación artística.

Respecto a la posición que la educación artística debería ocupar en el currículo hay diversidad de opiniones. Algunos estudios defienden una posición transversal entendiendo la educación artística como un área global, mientras otros reclaman una especificidad propia del área y otros la reducen a un área instrumental de apoyo a materias “más importantes”.

“Para hablar de la Educación Estética de manera esquemática y con la intención de analizar los elementos por separado, que de hecho se encuentran en diversas combinaciones, podemos resaltar dos posiciones: la educación del Arte y/o la educación a través del Arte. En el primer caso la educación Estética convive con el proceso educativo, con la educación intelectual, con la educación moral y su objetivo es la formación del gusto, y de la sensibilidad estética. En el segundo caso, la educación Estética se convierte en instrumento del proceso educativo”. (Juanola, 2006: S/P)

- posición transversal
- posición específica
- área instrumental

En el contexto actual español y catalán encontramos representantes diversos que se posicionan en uno u otro punto.

“Uno de los problemas para reformar el currículo de la Escuela Primaria es la fuerza que tiene la tradición decimonónica de la competencia entre las materias, en lugar

Primero. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura. (nivel de Primera enseñanza superior). Art. 5.º En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo 2.º y los párrafos primero y tercero del art. 4.º, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. (Nivel de enseñanza elemental)”

<http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

³⁶BOE, Orden ECI/3960/2007

<https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

³⁷ “El lenguaje artístico hace referencia tanto al plástico como al musical. El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad.” ((Ministerio de Educación y Ciencia, 2007: 20) <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>

“El lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado y significativo, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su utilización ajustada y creativa”.

(Ministerio de Educación y Ciencia, 2007: 20) <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>

de plantearse cómo afrontar un concepto holístico del aprendizaje. El segundo problema es la falta de consenso –de interés en promoverlo– para, en lugar de guiarse por imperativos económicos, buscar acuerdos sobre el propósito y los beneficios de la educación como un todo.” (Hernández Hernández, 2014: 1)

Una de las problemáticas más graves, según Ávila (2003), es la fragmentación del currículo que ocasiona que el arte sea una asignatura descontextualizada y desgajada de sus raíces socioculturales. Se la considera “una disciplina *especial* excluida de la normativa curricular, de la transversalidad y, por ende, de la práctica escolar” (Ávila, 2003: 2). Esta problemática llevaría a reclamar una consideración de la educación artística como un área transversal dentro de un currículum globalizado, aunque a su vez esta transversalidad puede provocar una subordinación de los objetivos y capacidades artísticas frente a los contenidos, objetivos y capacidades de áreas consideradas más importantes.

Cuenca Escribano (1997) se plantea este dilema de si dejar la educación artística como un área independiente o bien imbricarla totalmente en las demás áreas del currículo. Parece inclinarse por esta segunda opción, aunque para ello haría falta definir el área, reestructurar todas las áreas para que el dibujo penetrara en todas ellas, se utilizara como un lenguaje instrumental sin perder su propia especificidad y objetivos.

“Por tanto, el dibujo no es servidor únicamente para el Área Artística, sino para todas las áreas curriculares, que lo usarán como valioso instrumento”. (Cuenca Escribano, 1997: 105)

“Los supuestos de una Educación en los que prime «los criterios artísticos» acarrea una reestructuración y consideración de las demás Áreas curriculares de un modo más interdisciplinar y global. Esta tarea no es sencilla y debe ser abordada por todos los sectores implicados en la educación (docentes, centros de formación del profesorado, etc.)”. (Cuenca Escribano, 1997: 105)

Juanola y Calbó (2002, 2005b) y Juanola y Masgrau (2014) se refieren también a esta problemática cuando afirman que hay un distinto tratamiento o “status” del área de Educación Artística y que el hecho de considerarla instrumental (no negativo en sí mismo) va asociado a una indefinición de sus competencias específicas, cosa que no pasa en otras áreas instrumentales como el lenguaje o las matemáticas.

“La especial (e insistente) consideración del área como “instrumental” la relaciona intrínsecamente con las de lenguaje y matemáticas, pero después de esta consideración, no hay una consecuente definición de competencias “similares” a las de estas áreas. (Juanola y Calbó, 2005b: 35)³⁸

“En este punto es cuando enlaza con la función hegemónica de la escuela, la cual promueve ciertas formas de conocimiento, como el lenguaje y la escritura, y margina otras, como las artes visuales” (Juanola y Masgrau, 2014: 496)

Los objetivos y competencias artísticas quedan relegados a un segundo término frente a los objetivos o competencias de las otras áreas. Juanola hace un análisis comparativo de las competencias artísticas respecto a las competencias especificadas en las áreas de matemáticas y lenguaje y demuestra el desnivel existente; después señala las posibles intersecciones de la

³⁸ Este artículo es muy parecido a Juanola y Calbó (2002). “Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística”. *Radiografía de la Educación Artística*. València: Educación artística revista de investigación, núm. 1, págs.55-66.

educación artística con otras áreas. Propone definir mejor las competencias artísticas del currículo e incluirlas de manera explícita (Juanola y Calbó, 2005: 39) para que no se queden sin trabajar; propone no perder el carácter holístico, instrumental e interdisciplinar, pero sí definir mejor sus competencias y no olvidar que- aunque interdisciplinar- es un área del currículum. (Juanola y Calbó, 2005b: 39).

Juanola y Calbó (2002), *consideran* que la indefinición del currículum favorece la inferioridad de la educación artística respecto a otras materias.

“Por el recorrido de experiencias anteriores – que nos ha llevado más a sombras que no a luces – y teniendo en cuenta el bajo “status” al que siempre se nos ha relegado, no nos confiamos demasiado y sospechamos enseguida de que pudiéramos tener un trato supuestamente privilegiado.

Evidentemente después de revisar el texto nuestra sospecha se confirmó. Y nos dimos cuenta de que en el apartado VII, que es el que corresponde al análisis general del currículum de todas las áreas y que se encabeza con el titular de: Propostes de gradació i avaluació de les competències bàsiques, se detallan cuales son estas competencias en todas las disciplinas; o casi todas, pues, a decir verdad, son todas menos las artísticas que, a pesar de tener un apartado específico, no se han considerado merecedoras de figurar allí (...) De tal manera que por primera vez podríamos empezar a hablar de nuestras competencias básicas o de si tenemos derecho a tenerlas, o si no se mencionan por desconocidas, por innecesarias, por evidentes”. (Calbó y Juanola, 2002: S/P)

Otras investigadoras como Sánchez de Serdio (2009), Agirre (2008), Agirre y Giráldez (2009) alertan de esta posición instrumental de la educación artística.

“La enseñanza ha reclamado la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. (Parsons, 2002; Read, 2007; Eisner, 1992; Efland, 2004). Todos estos usos son perfectamente defendibles y valiosos, no obstante suponen una visión un tanto instrumental de los discursos y prácticas del arte como medios para obtener beneficios educativos generales, descuidando las dimensiones propias del mismo como forma de producción cultural” (Sánchez de Serdio, 2009: 1)

Agirre (2008) plantea la necesidad de un doble carácter: como disciplina propia y como área instrumental.

“De forma que el currículum de educación artística debería presentar una doble vía de desarrollo, dando cuenta tanto del carácter disciplinar como instrumental del arte.” (Agirre, 2008: S/P)

“Ahora bien, habría que prestar atención para que esta conexión no convirtiera a la educación artística en una mera cuestión transversal. Se trataría más bien de que, en una nueva formulación de las relaciones disciplinares dentro de la institución escolar, en la que prima la perspectiva de la ciencia, las artes tuvieran su oportunidad de presentar otras visiones y otras formulaciones distintas sobre el mundo.” (Agirre y Giráldez, 2009: 86)

Balada (2007) pide una equiparación entre las áreas generales y las áreas instrumentales. “interrelación equilibrada de las distintas áreas del saber,” (Balada 2007: 12)

Acaso y Megías (2017) proponen “repensar la educación a través de las artes” (pág. 29). Ya no se trata tanto de utilizar el arte como instrumento o de manera globalizada (como algunos proyectos de arte y matemáticas en que se trabajan ambas áreas, pero en que frecuentemente

lo artístico está supeditado a lo matemático, sino de que el arte, el pensamiento artístico, se convierta en un modo de conocimiento propio.

“El Art Thinking no consiste en utilizar más artistas en la clase de arte ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados como artísticos con, por ejemplo, las matemáticas: se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema.” (Acaso y Megías, 2017: 141)

Otras problemáticas o dificultades propias del currículum de educación artística son la amplitud del currículo, la abundancia e incluso contradicción entre los objetivos (Agirre y Giráldez, 2009), la dificultad de sistematización de los contenidos (Agirre y Giráldez, 2009), las dificultades de evaluación debido a la conciencia cultural de que el arte es una cuestión básicamente subjetiva (Agirre y Giráldez, 2009), el lenguaje curricular que con frecuencia desorienta a los docentes, el alejamiento de las prácticas de aula. Sin ser exhaustiva, voy a detenerme en algunas de estas problemáticas.

Amplitud del currículo

Contino (2009) señala que el currículo de visual y plástica de primaria es tan amplio que “prácticamente todo tiene cabida, que la amplitud de lo que se podría enseñar es tan grande que realmente no dice nada, o mejor dicho no te obliga a nada” (Contino, 2009: 14). Aunque Contino se refiera a la enseñanza primaria, la situación podría aplicarse al currículo de infantil.

Transcribo algunos de los contenidos sugeridos para el primer ciclo de infantil (0-3 años):

“La manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos”.

“Iniciación en la utilización de técnicas básicas (modelado, dibujo, pintura, collage, estampaciones.) y destrezas (arrugar, pegar...), cuidando materiales, instrumentos y espacios, y mostrando interés y respeto por las producciones propias y de los demás”.

“Disfrute en la elaboración de proyectos colectivos y en la observación de diferentes producciones artísticas presentes en el entorno”. (BOE, Orden ECI/3960/2007: 1028)

Como puede verse, es una descripción amplia que a mi entender debería concretarse porque en esta etapa de 0 a 3 las posibilidades (de lo que es posible aprender y de lo que es conveniente enseñar) cambian tanto de un año a otro (o de un mes a otro) que puede inducir a introducir actividades que tienen poco sentido en niños tan pequeños.

Personalmente creo que el currículo no es un freno en la actualidad para la enseñanza de las artes, al menos en la educación infantil. Su amplitud y ambigüedad da cabida a cualquier tipo de práctica y permite una interpretación personal y creativa. El problema no reside tanto en las exigencias del currículo como en no saber qué hacer con él, en la falta de autorización de los propios maestros y maestras para llevar a cabo una práctica artística y pedagógica creativa e ilusionante. Cada vez que pregunto a mis alumnas de la universidad cuántas de ellas no se consideran creativas o con aptitudes artísticas, un 90% de la clase levanta la mano. En la escuela donde trabajo, cada vez que hay alguna tarea plástica que realizar las maestras comentan que a ellas no se les da bien la plástica o que no son creativas. No sé qué ha pasado en nuestro país para que la gente tenga un concepto tan pobre de sí misma en relación al arte. Hay una desconfianza en las propias capacidades que influye poderosamente en la manera en que se

enseña el arte tendiendo a actividades muy controladas que permitan una cierta seguridad ante aquello que se desconoce o se teme.

Como consecuencia de la amplitud se ocasiona, como explica Juanola (2002), una falta de concreción de las competencias, capacidades o contenidos. Juanola analiza las competencias descritas para el área de Educación Artística y lamenta que estas no estén claramente indicadas ni descritas con el mismo detalle que se hace respecto a las matemáticas o lengua.

“El punto de tensión que estamos analizando no es, desde luego, a quién pertenecen unas o otras competencias, capacidades, contenidos. Estamos observando que nuestras competencias no parecen estar definidas en ningún lugar y que, en cambio, a poco que pensemos en ello, retomaremos el hilo curricular que nos ha costado de mantener y que se está poniendo otra vez, ahora mismo, en duda: la educación artística es un área del currículum y contiene, precisamente por ello, los mismos tipos de competencias.” (Juanola, 2002: S/P)

“Estas omisiones y faltas de concreción reflejan que el énfasis se hace en las materias instrumentales (lenguaje, matemáticas) que son las que se consideran imprescindibles para el futuro académico y profesional del niño. Las artes -a nivel teórico- también son importantes, pero o bien o no se consideran tan importante o bien no se sabe como desplegarlo. Cuesta alejarse de la creencia “de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas *áreas instrumentales*”(…) [y de que] “las artes son algo agradable, [pero] no son componentes esenciales de la educación”(Giráldez, 2009a: 101)

En referencia a la etapa de infantil, Fosati y Segurado (2007) también alertan sobre una falta de clarificación y concreción de objetivos y contenidos, especialmente a nivel de aula (pág. 83) que provoca una falta de secuenciación de las propuestas sin referencia a objetivos o contenidos. En su opinión esto se ve agravado por la falta de especialistas o coordinadores del área que puedan establecer criterios coherentes para toda la etapa de infantil. (Fosati y Segurado, 2007: 83) y desemboca en dos hechos: el abuso de la utilización de libros de fichas como recurso y la reducción de las actividades de expresión plástica a actividades que se realizan en determinadas festividades.

Lenguaje curricular. Desconocimiento y distancia entre el currículum y las prácticas docentes.

Otra problemática en relación al currículum es el propio lenguaje curricular. Sinapsis (2010) señala que uno de los problemas en relación al currículum es la burocratización de los programas escolares basados en una serie de objetivos, contenidos, competencias que en muchas ocasiones se redactan para cumplir con el papeleo.

“Un dels problemes emergents en l'escola passa per no detectar i fer significatius els continguts curriculars, de manera que es desvincula tot el contingut de l'escola de la realitat propera de l'alumne. En aquest sentit l'excessiva burocratització del currículum, de complir els seus objectius i de donar comptes dels seus continguts, fa que els docents no puguin escapar de mecanismes de control i seguiment, fet pel que acudeixen irremeiablement als llibres de text que els ofereixen solucions fàcils per poder dominar la seva aula”. (Sinapsis, 2010: 64)

Este uso “exagerado” del lenguaje curricular es muy patente en el profesorado novel que acaba de abandonar las facultades de educación. Por mi experiencia como profesora de educación infantil, veo que muchas veces las alumnas copian listas de objetivos que no acaban de

entender y sin ser capaces de comprenderlos de manera encarnada en actividades de aula. Lo que en principio supone un avance en cuanto a rigor y planificación, acaba siendo un “corta-pega” sin ningún significado. También en la escuela donde trabajo las programaciones son muchas veces documentos para presentar a dirección o inspección, pero no documentos vivos que se consulten en el día a día del aula. Suponen una inversión de tiempo y energía considerable, pero no siempre son instrumentos que ayuden a mejorar la práctica docente. Suele haber un programa “oficial” y un papelito que resume los contenidos del mes (triángulo, numeración 1-5, amarillo) sin ningún tipo de complejidad.

El currículo oficial no es un documento de consulta frecuente en la escuela, generalmente unas pocas maestras se encargan de adaptarlo a las programaciones del centro, pero pocas podrían resumir las líneas básicas que se desarrollan en él. Hay aquí una parte de autocrítica y de falta de responsabilidad docente, pero también de indulgencia porque todo es demasiado abstracto, complicado y lejano sobre el papel; sin contar con las adaptaciones, derogaciones, reales decretos, recomendaciones, etc. que van apareciendo regularmente.

“La Escuela como institución en la que el conocimiento artístico se debe adquirir, no parece discutir su importancia, si se acepta que su especificación en el currículum estatal ya es una garantía de su puesta en práctica, “pero lo que pone el 'papel' lo han de llevar personas a la escuela e incluirlo en el horario escolar en forma de conocimientos relevantes para los estudiantes” (Hernández , 1997: 42)

Agirre y Giráldez (2009), Hernández (1997: 42), (Martínez y Gutiérrez, 1998: 256) advierten que las artes se han incorporado a los currículos escolares a nivel teórico, pero que esta incorporación sobre el papel no siempre se materializa en las prácticas escolares o incluso en la literatura sobre educación infantil.

“Paralelamente, los sistemas educativos de los distintos países han ido haciendo mención de las artes en sus currículos y, más tardíamente, incorporando la educación artística como un área que, teóricamente, tiene un valor equivalente al de otras áreas del currículo. Decimos *teóricamente* porque en gran parte de la literatura que trata de la educación en la primera infancia las referencias a la lectura, la escritura o las matemáticas son constantes, mientras que las menciones al arte son bastante menos frecuentes”. (Giráldez, 2009: 101)

Giráldez (2009) advierte que el currículo incorpora adecuadamente las artes en su programa³⁹. Es la interpretación del currículo y la poca importancia que los docentes dan a esta materia lo que origina esta posición de inferioridad de las artes en la escuela y en la literatura sobre educación en la etapa de infantil. A su vez esto se debe a carencias en la formación inicial de los docentes y al desconocimiento de buenas experiencias y de las bases teóricas de la EA.

“En este sentido, lo que venimos comentando no se refiere tanto a lo establecido por la ley, como a la interpretación que de la misma se hace en algunos centros educativos y colectivos de profesores y profesoras que, muy probablemente, no han llegado a comprender la función de los distintos lenguajes en la formación de los más pequeños”. (Giráldez, 2009: 102)

“A pesar de que los distintos lenguajes artísticos y expresivos forman parte del currículo de educación infantil, las artes en las escuelas siguen teniendo un papel secundario o subsidiario. El conocimiento de las bases teóricas aportadas por los

³⁹ Hace referencia al Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del 2006.

expertos y de experiencias significativas que proporcionen modelos validados por la práctica, la reestructuración de los programas de formación inicial y permanente y el diálogo entre responsables políticos, docentes, artistas, instituciones y otros profesionales siguen siendo necesarios para llegar a un consenso o, al menos, para tener una visión clara de lo que queremos lograr en materia de educación artística y actuar en consecuencia". (Giráldez, 2009: 107)

El Currículo actual y otros organismos animan a incorporar la educación artística en todas las etapas educativas y, de manera fundamental, en infantil, pero su incorporación efectiva no acaba de producirse. No es un tema en que pueda responsabilizarse exclusivamente a los docentes, confluyen una serie de causas: falta de una política estable de apoyo, falta o inadecuación de la formación inicial del profesorado, dificultad económica y logística para la formación continua, desorientación pedagógica ante la avalancha de innovaciones, presión de las familias, presión por el paso a la primaria y el aprendizaje de la lectura, falta de coordinación por parte de una especialista aunque después se trabajara por la docente habitual, inercia por la manera en que hemos sido educados, narrativas sobre el arte y el talento que dificultan el cambio, falta de relación entre escuelas y entre el ámbito artístico y docente. Como persona que trabajo en los tres ámbitos (escuela, arte, magisterio) percibo una impermeabilidad mutua; son como dos idiomas diferentes que hay que aprender para poder comunicarse y, demasiadas veces, hablamos distintos idiomas sin ser conscientes de ello.

Este distanciamiento entre la teoría y la práctica, lleva a Rosa M^a Ávila (2003) a reclamar una mayor atención de la teoría por la práctica, de investigar desde la teoría lo que se hace en la práctica como un modo de salvar esta distancia. Para ello, reclama una formación de los profesores en "investigación en la acción" que los acredite como investigadores y los autorice a elaborar "teorías que les ayuden a comprender no sólo cuáles son los problemas que la práctica educativa del arte plantea sino también, teniendo en cuenta lo anterior, comprendan y tomen decisiones sobre la organización curricular desde una perspectiva más amplia del currículo." (Ávila, 2003: 2). Esto revertiría en la creación de un currículo vivo.

"Un currículo basado en una continua experiencia, que, como dice Dewey (1938), se construya en un proceso de diálogo vivo y siempre en un proceso que tiene el poder de dotar con más profundidad el significado de la enseñanza en el aula, en nuestro caso de arte". (Ávila, 2003: 2)

Estas problemáticas no son nuevas, las revistas y escritos de pedagogía de inicios del siglo XIX y XX denuncian un distanciamiento entre las programaciones y la práctica real.

Víctor Masrera (1917) ofrece una interesante reflexión ante la imposibilidad de seguir a rajatabla un programa establecido y las dos actitudes que se generan ante esta imposibilidad: prescindir de cualquier tipo de programa e improvisar, o bien ceñirse con rigidez al programa aunque no funcione debido a las distintas circunstancias impredecibles.

"Pero a esto puede objetarse: ¿si no podemos ir sobre seguro, a qué pensar tanto y preocuparse de un plan previo?; ¿no sería mejor pensar menos, preparar menos y actuar sobre las ocasiones, siempre varias e imprevistas, que nos ofrece la vida? Para los artistas esto es muy seductor (...) En cambio, el otro extremo lo tenemos en el profesor que se ha trazado un plan y con terquedad y de una manera inflexiva quiere que los niños lo sigan, aunque pronto le demuestren que se equivocó. No; ni un extremo ni otro. Hay que encontrar el equilibrio en un justo medio". (Masrera, 1917: 299)

Pero no parece que sea una problemática ocasionada exclusivamente por el currículum ni que se solucione con más cambios legislativos. Tonucci, en una entrevista que aparece publicada en uno de los artículos de la investigación insiste en este aspecto.

“D. A.: Però per fer aquesta escola, què és el que necessitem?”

F. T.: El que és segur que no necessitem és fer canvis de les lleis. Des dels anys 70 cada govern ha sentit el deure i gairebé l'orgull d'intentar canviar l'escola: s'han canviat cicles, noms, disciplines, temps escolars, avaluacions, programes... S'ha canviat tot però l'únic que no ha canviat és l'escola. L'escola de la meua néta és preocupantment similar a l'escola on vaig anar jo mateix, en els aspectes més substancials. El que necessitem són mestres nous!”. Francesco Tonucci i David Altimir, “Conversa amb Francesco Tonucci”, ICAT, 190 (2013)

Se está refiriendo a la formación del profesorado

“F. T.: Absolutament. Si haguéssim dedicat l'energia que s'ha esmerçat a fer canvis legislatius a reflexionar sobre la formació dels mestres estic segur que l'escola hauria canviat de manera molt més eficaç. Segurament a la majoria de facultats de magisteri europees s'està d'acord amb els conceptes: tots podrien afirmar que treballen per una escola cooperativa més que una de competitiva, o una de constructiva més que no pas una de transmissora, però hi ha un problema de coherència entre els principis proclamats i la manera com es proclamen(...)No és transformador canviar els continguts, sinó que ho és canviar les maneres d'aprendre.” (Tonucci, 2013: 24)

Hay pues diversas problemáticas que atañen al currículum en referencia a la educación artística: fragmentación, amplitud, falta de concreción de los contenidos y objetivos artísticos, lenguaje curricular artificioso, desconocimiento, distanciamiento entre teoría y práctica... pero no se puede buscar solo en estas limitaciones la explicación de los problemas que conlleva la educación artística. En este sentido, Ángeles Abelleira en uno de los artículos de la investigación (“Más allá de la observación profética”, Ángeles Abelleira, Ai 94,2018) afirma que lo revolucionario hoy en día, la verdadera innovación sería seguir lo que marca el currículo.

“Con el currículo de educación infantil en las manos no se podrían admitir ciertas prácticas de aula (...) Aunque pueda parecer una idea conservadora, en la actualidad, la gran revolución, la verdadera innovación en infantil, sería cumplir con la filosofía y los principios básicos de la etapa recogidos en el decreto de currículo. Exigiendo esto ya en primer lugar a las propias administraciones educativas, para que exista concordancia entre los requerimientos documentales, la formación y los programas que se introducen en las escuelas”. (Ángeles Abelleira, “Más allá de la observación «profética»”, Ai 94, 2018)

III.1.B. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA INVESTIGACIÓN.

Características generales de la investigación en educación artística



OY* a señalar y desarrollar brevemente algunas de las características comunes que algunos autores han destacado de la Investigación en Educación Artística.

Son varios los autores que destacan un incremento de la investigación en educación artística y una gran diversidad temática (Hernández Hernández, 1995, 2000a, 2000b, 2002a; Marín Viadel, 2011).

La investigación en educación artística (EA) ha crecido mucho en los últimos años. Se ha pasado de una época en que apenas había investigaciones en EA (Hernández, 1995) y en que se reclamaba la necesidad urgente de investigar (Hernández, 2000b: 2) a otra -en que a pesar de las carencias como la falta de coordinación o de apoyos (Arañó, 2003)⁴⁰- hay una gran actividad investigadora (Hernández, 2002; Marín Viadel, 2011), fuentes en que investigar y en que van consolidando los temas y metodologías de investigación (Marín Viadel, 2011)

“Disponemos de un número suficiente de manuales de investigación, de revistas internacionales especializadas, congresos nacionales e internacionales y de grupos de investigación como para poder afirmar que desde hace algunas décadas la Educación Artística se configura como un territorio especializado de investigación, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos”. (Marín Viadel, 2011: 271)

(...)ha tenido lugar una más que notable productividad reflejada en libros, artículos, actas de congresos y materiales curriculares relacionados con la Educación de las Artes Visuales, que permite contar en la actualidad con una amplia base de referencias que ilustran los temas, líneas de investigación y el diálogo con la realidad de los miembros del área. (Hernández, 2002a: 122)

(...) la aparente invisibilidad respecto a otras áreas no es debida a la falta de productividad, sino a factores que tienen que ver, como indiqué anteriormente con los prejuicios que, asociados al arte, la práctica artística y la figura del artista existen

* William Morris cuadrado inicial sello de cera sello A-Z/Heypenman crossover con BlackmarketIntl/
23,64 €+

https://www.etsy.com/es/listing/486150108/william-morris-cuadrado-inicial-sello-de?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=alphabet+William+Morris&ref=sr_gallery-1-1&organic_search_click=1

⁴⁰ Arañó (2003) expresa graves dificultades como el acceso a las publicaciones de impacto, la falta de facilidades oficiales en cuanto al acceso a fondos o recursos, la confusión en los criterios de evaluación, la desigual distribución de los recursos (Arañó, 2003: 17) y especialmente, la falta de “investigaciones centradas en los procesos que se viven el aula, o en las repercusiones que la Educación Artística tiene en los ámbitos sociales afectados por ella” (Arañó, 2003: 18)”

Trafí, 2012, Reconstruir las historias Falta incluir las subjetividades

en la sociedad española y las diferentes comunidades universitarias. (Hernández, 2002a: 127)

“El desarrollo más importantes de las investigaciones en Educación Artística se ha producido durante las dos últimas décadas del siglo XX y continúa creciendo exponencialmente en la actualidad. Durante los últimos diez años se han consolidado los principales temas y metodologías de investigación”. (Marín Viadel, 2011: 214)

Se ha pasado - tomando las palabras de M^a Jesús Agra- de una situación en que la investigación en Educación Artística, “no existe” (Agra, 2001: 65) a otra en que la actividad investigadora y el interés por la Educación artística no deja de crecer. Pero, como señala el mismo Marín Viadel, son investigaciones que “constituyen un espacio muy heterogéneo y de límites bastante difusos” (Marín Viadel, 2011: 272).

La investigación en la etapa de infantil sigue siendo escasa y generalmente se reduce a apartados concretos dentro de contextos más amplios.

Los estudios en educación artística revelan una gran variedad de temas y orientaciones, se trata de “un espacio muy heterogéneo y de límites bastante difusos” (Marín Viadel, 2011: 272) aunque la interpretación que se hace de esta variedad no sea siempre la misma y se vea en ella una potencialidad (Hernández, 2002a)

(...) “poner en evidencia la hipótesis de que la diversificación dentro de un campo de estudio no ha de ser considerada como una limitación, sino como un indicador del potencial de intereses que permite aglutinar y dar respuesta en estos momentos a los cambios en las artes visuales, las temáticas emergentes en la educación y la propia necesidad de revisión de los fundamentos de la Educación de las Artes Visuales, en la que se encuentran involucrados quienes se sitúan en el área de Didáctica de la Expresión Plástica”. (Hernández, 2002a: 127)

Entre esta diversidad, Arañó, Wall y Alenson (Arañó *et al.* 2006) destacan básicamente los siguientes temas: evolución y etapas gráficas del dibujo infantil, historia de la EA, inserción de la EA en el currículo, formación de profesores, problemáticas propias de la investigación en EA.⁴¹

La falta de coordinación entre ellos sigue siendo un tema pendiente que se reclama tanto en nuestro contexto como en el contexto internacional (Eisner, 2004; Arañó, 2003)

La gran variedad de sebe, en algunas ocasiones a tendencias o modas que generan líneas de investigación (Arañó, 2003: 23).

⁴¹ Sin querer ser exhaustiva -simplemente a partir de los índices y bibliografía del manual de Marín Viadel (2005) y el monográfico coordinado por Ricard Huerta (2003), *Radiografía de la educación artística*, se puede apuntar los siguientes campos, temáticas o intereses: estudio del dibujo infantil (evolución, temas, significado...); museos; formación inicial del profesorado; modelos en educación; cultura visual; investigación sobre la investigación en EA; métodos de investigación en EA; representaciones de la infancia; rol del docente; límites de las artes visuales (sobre los artefactos que se deben incluir en la ea); historias de vida; EA en proyectos colaborativos; estética del espacio escolar; EA en la web; prácticas en EA; valores de la EA; EA como terapia; EA y feminismo; posicionamiento ideológico del docente; perspectivas críticas en EA; proyectos de trabajo; cine; docente de arte; currículo; investigación como base del aprendizaje; didáctica; Bellas Artes; dibujo como recurso didáctico para otras áreas; situación de la EA; evaluación en EA (instrumentos, criterios...); apreciación artística; creatividad.

“Los contenidos en áreas artísticas son especialmente sensibles a estos cambios y velocidades. En ocasiones prima «estar a la moda» sobre el dominio de contenidos tradicionales. Por consecuencia es importante tener presentes las consecuencias de los cambios radicales en los ámbitos educativos” (Arañó, 2003: 23)

Aspecto que recuerda la cuestión de la necesidad de repensar y explicitar las perspectivas tanto en las investigaciones como en las prácticas en Educación Artística, así como indagar en los efectos que dichas prácticas tienen en la sociedad. (Hernández, 2015; Spravkin 2002 y 2009)

Otra característica común es que la investigación artística se canaliza fundamentalmente a través de investigaciones de tesis en la facultad de Bellas Artes dándose pocas investigaciones de EA en las facultades de Educación o de Historia del Arte. (Arañó 2003)

“La mayor parte de la investigación realizada hasta la fecha lo constituyen las tesis doctorales realizadas en los programas de doctorado. Estos programas han estado más relacionados con las facultades de Bellas Artes, pero en los últimos años se han ido incorporando otras facultades especialmente las de Ciencias de la Educación.” (Arañó, 2003: 14)

A partir de los datos ofrecidos por el TDX y por TESEO he podido identificar varias tesis que abordan la educación artística en la etapa de infantil o bien tesis que no abordan estrictamente esta intersección de educación artística + escuela infantil, pero que la incluyen en alguno de sus capítulos⁴².

⁴² Javier Abad. (2008). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. Madrid: Universidad Complutense.

Jeanette Cecilia Alezones (2013). *Creatividad y educación infantil: una vía de adaptación personal, escolar y social*. Facultad de Educación. León: Universidad de León.

Fabiola Andreu(2015).*El aprendizaje emocionante a través del arte contemporáneo*. Facultad de Bellas Artes. Murcia: Universidad de Murcia.

Jorge Aguiar (1994). *La Bauhaus y la educación infantil: un modelo de educación artística integral*. Segovia: Universidad de Valladolid.

M^a Jesús Agra (1994). *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Madrid: Universidad: Complutense de Madrid

Manuela Barcia (2002). *La creatividad en el niño de Educación Infantil*. Sevilla: Universidad de Sevilla

Rosario Beresaluze (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Facultad de Psicología. Alicante: Facultad de Alicante.

Mercedes Calvo (1995). *La educación infantil : planteamiento legal y problemática actual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Raúl Díaz-Obregón (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores portencialmente educativos de la instalación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Noemí Durán (2012). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través dels llenguatges artístics*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Eugenio Estrada(1987). *La Expresión Plástica Infantil y el Arte Contemporáneo*. Madrid: Universidad: Complutense de Madrid.

M^a Reyes González Vida (2007). *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería*. Granada: Universidad de Granada.

M^a José Martínez Rúa-Funes (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*. Murcia: Universidad de Murcia.

Cristina Ocaña (2011). *Alternativas metodológicas en la educación infantil: la tejedora de sueños y deseos*. Málaga: Universidad de Málaga.

Muchas investigaciones y tesis recientes en educación artística se centran en el estudio de la creatividad y en cómo la enseñanza del arte puede favorecer la adquisición de habilidades creativas (Andrade, 2000; Elchiry y Regatky, 2010; Azzerboni, 2007). La creatividad ha emergido en los últimos años como un campo conceptual propio de la educación artística (Arañó, 2006; Hernández, 2014)

“Desde hace unos quince años hay un renovado interés por la creatividad en la educación y en la vida social. Evidencias del papel que este movimiento tiene en la educación se pueden encontrar en el nuevo currículo de Escocia, y en la orientación que le han dado, a lo que se ha de aprender en la escuela, países como Nueva Zelanda, Singapur, Suecia, Irlanda y el Reino Unido (antes de las medidas tomadas por el actual Gobierno)”. (Hernández, 2014: 1)

El carácter singular que parece tener la investigación en educación artística es otra de las características señaladas por distintos estudios (Eisner, 2004; Arañó, 2012) y que puede ocasionar algunas problemáticas como la falta de rigor o la inteligibilidad de algunas investigaciones (Hernández, 2006; Arañó, 2003) de artistas que presentan su práctica artística a modo de investigación (Hernández 2006). Se señala la necesidad de una investigación accesible, transparente (Hernández 2006: 12) que tenga en cuenta que su finalidad no es la contemplación estética (Arañó, 2012: 19) pero que a su vez “no persiga solo la severidad académica” (Arañó, 2012: 14), sino que tenga en cuenta sus propias particularidades.

Esta accesibilidad y rigor que a su vez incorpore una mirada artística supone un difícil equilibrio. El cambio hacia enfoques cualitativos de la investigación (Eisner 2004) y la incorporación de metodologías visuales de investigación como la *Investigación Basada en las Artes* (Hernández Hernández, 2008) ha facilitado este proceso.

“Como consecuencia de lo anterior, es relevantemente importante equiparar al personal del área a los más altos niveles universitarios y esto sólo se logrará realizando investigaciones aceptables y comprensibles para el mundo universitario. Este es el modo de obtener el impacto y la transferencia necesaria para el conocimiento que nos es característico”. (Arañó, 2003: 14)

Como ya he explicado al desarrollar los principios teóricos de esta investigación, hay poca investigación sobre la práctica, sobre la realidad del aula. Son numerosos los investigadores que reclaman una necesidad de investigación empírica en las escuelas. (Arañó, 2003; Agra, 2001; Contino, 2009; Eisner, 1989 y 2004b; Hargreaves, 2002; Kliebard, 1986; Malaguzzi 2001; Spravkin, 2002; Tickle, 2012; Trueba, 2015). La Investigación está poco centrada en la práctica educativa y tiene poca repercusión en la escuela.

La mayoría de investigaciones se refieren a la educación artística en la infancia, la educación artística en la escuela primaria o al desarrollo del gesto gráfico en la infancia de manera un tanto vaga, apenas hay investigación sobre la enseñanza de las artes en la escuela infantil. Hay

José Ignacio Pérez Ferbández (2003). Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Samuel Rúa (2010). Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil. Málaga: Universidad de Málaga.

Viveca Soto (2013). Diseño y aplicación de un programa de creatividad para el desarrollo del pensamiento divergente en el segundo ciclo de educación infantil. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

abundantes relatos de experiencias en torno a la enseñanza de las artes en Infantil, así como manuales o textos de orientación didáctica para profesorado, pero el campo de la investigación es aún bastante reciente.

Las referencias a la etapa escolar infantil en educación artística, las he encontrado desperdigadas en textos sobre educación de diferentes etapas, educación en museos, artistas, extraescolares, formación del profesorado, modelos educativos, evolución del dibujo infantil, etc. Los propios artículos de las revistas investigadas me han ofrecido los referentes investigadores con mayor repercusión.

“En tal sentido existen interesantes experiencias educativas analizadas por especialistas y docentes sobre diferentes modos de trabajar los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal como así también orientaciones didácticas referidas a esta temática (Moreau de Linares y Brandt, 1999; Origlio y otros, 2004; Berdichevsky, 2009) pero no se conocen investigaciones vinculadas con las formas de concebir la enseñanza del lenguaje plástico visual en estas edades. Distintos autores como Eisner (1995), H. Gardner (1994) D.J. Hargreaves (1989), Andrade de Rodríguez (2009), Read (1995), Malaguzzi (1980) plantean la importancia de lo estético desde una perspectiva general, pero tales aportes resultan poco precisos a la hora de pensar en la enseñanza de lo artístico-expresivo en el jardín maternal”. (Brandt, 2011: 22)

A pesar de la variedad de temas que he señalado a partir de los índices de Marín Viadel y otros documentos, la literatura sobre la educación artística en la etapa escolar infantil es escasa, general, y suele tener un carácter más divulgativo que investigador; generalmente se refiere a la escuela primaria, incluso en artículos o libros específicamente enmarcados y dirigidos a la etapa de infantil.

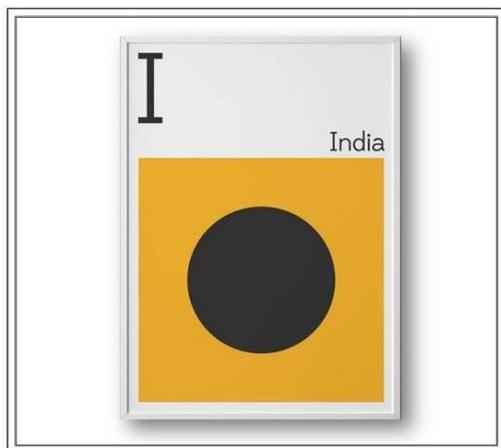
La gran parte de la bibliografía presenta consideraciones, reflexiones, consejos sobre lo que debería ser la educación artística en Infantil (didáctica) o bien descripciones de experiencias concretas, pero apenas se encuentra bibliografía que ofrezca una visión teóricamente fundamentada de las experiencias. Asimismo, no hay una descripción de la realidad educativa en el contexto catalán/español sobre cómo se lleva a cabo la educación artística en la etapa de infantil.

Dentro del contexto español y catalán y centrándome exclusivamente en la enseñanza de las artes en la etapa de la escuela infantil, iré reseñando pedagogos, investigadores, docentes, artistas, grupos de trabajo... que trabajen en este campo y que relacionan el campo teórico y práctico en sus escritos o actividades. Es decir, en este apartado no pretendo hacer un Estado de la Cuestión sobre buenas prácticas docentes, sino un Estado de la Cuestión sobre la investigación docente en esta etapa, especialmente sobre la investigación de carácter pedagógico que parte de la realidad del aula.

Por la envergadura y constante dinamismo de este apartado, he decidido situarlo en un anexo al final de la tesis.

III.1.C. LAS TENDENCIAS. ORIENTACIONES QUE PRESENTA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

¿Existen las tendencias?



NICIO* el apartado con el interrogante que planteó Fernando Hernández en el desarrollo de un seminario “¿Existen hoy las tendencias?”⁴³. Después descubrí que Hernández, Contreras y otros (1996: 11) se habían hecho esta misma pregunta con anterioridad y dudaban de la pertinencia de una clasificación en tendencias alegando a diversos factores como: la proliferación de discursos pedagógicos, la creciente especialización, la fragmentación, la escasez de autores emblemáticos con una obra original

alrededor de la cual se organizara un modelo o el hecho de que las propuestas educativas no surgieran tanto de los educadores como del ámbito académico. Factores que explican que la descripción del campo a partir de un conjunto de tendencias sea poco adecuado en la actualidad.

“Es, pues, ésta una época de muchos discursos y pocas prácticas emblemáticas”, en definitiva un contexto complejo y fragmentado que hace que “Identificar, en este cuadro, posiciones pedagógicas diferenciadas es evidentemente más difícil, porque obliga a desentrañar, en el uso del lenguaje, los diversos sentidos y propósitos, y en las prácticas, las motivación es de fondo y el espíritu que las anima.” (Hernández, Contreras *et al.*, 1996: 12)

Aún así, los estudios existentes⁴⁴ han aportado muchas claves para entender las narrativas que subyacen bajo determinadas prácticas educativas. No se han limitado a describir el tipo de prácticas predominantes en cada tendencia, sino que han ofrecido explicaciones sobre las implicaciones epistemológicas que tienen. Personalmente me parece que este esfuerzo por descubrir las concepciones implícitas de las distintas tendencias es la gran aportación que han

* Letter I // International Maritime Signal Flags // Navy Flag Letter // i for India // Nautical Art // Typography Art // Phonetic Alphabet

[Enviar mensaje al vendedor](#) 21,35 €+

https://www.etsy.com/es/listing/577660685/letter-i-international-maritime-signal?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letter+i&ref=sc_gallery-1-2&plkey=e01a219e7d3a55f8130da3ad2bea46ac3d76b542%3A577660685&frs=1

⁴³ Seminario en el marco del programa de doctorado “Artes y Educación” impartido en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona durante el curso 2017/2018

⁴⁴ Hay numerosas investigaciones sobre las tendencias educativas en educación artística (Acaso, 2009; Agra 2007; Agirre, 2001 y 2005; Agirre y Giráldez, 2009; Arañó, 1989; Barragán, 1994; Efland 1990 y 2002; Calaf y Fontal, 2010; Collados, 2008; Eisner, 2004; Freedman, 2003; Giráldez, 2009; González-Vida, 2007; Hernández, 2000; Juanola y Calbó, 2002, 2005; Marín Viadel, 2003; McArdle, 1999 y 2001; Spravkin 2002), pero cabe preguntarse si en la actualidad una clasificación a partir de tendencias sigue siendo pertinente.

hecho algunas de estas investigaciones ⁴⁵ ya que la clasificación siempre es variable y puede organizarse de uno u otro modo, pero el esfuerzo por descubrir sus causas, efectos e implicaciones, permite trascender lo meramente clasificatorio y entender qué pasa con las personas que intervienen en dichas prácticas. Hoy en día puede considerarse que no es pertinente una clasificación por tendencias ya que los distintos paradigmas conviven en un mismo entorno geográfico, tiempo, e incluso en una misma escuela, aula o en la docencia de una misma persona. Ahora los modelos conviven porque ya no se trata tanto de enseñar arte, como de utilizar el arte para enfrentarse a la realidad y para examinar el mundo⁴⁶, pero la reflexión sobre las causas y los efectos que provocan nuestras prácticas sigue siendo fundamental.

Quizá el término “modos de mediación” sea más apropiado que el de “modelo” porque se trata de formas de “poner en relación” que no están del todo consolidadas, que son muy diversas y que no han cristalizado en un modelo bien perfilado. Creo que es el sentido en que lo utiliza Fernando Hernández en “Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela” (2013). Modelos, modos, formas de mediación, propuestas... distintas formas, con distintas connotaciones, para intentar describir el campo de la educación artística en la actualidad.

Haciendo un breve repaso sobre las distintas maneras en que se ha descrito el campo de la educación artística, me parece distinguir distintas clasificaciones según donde se ponga el foco de atención: en el concepto de arte, en la genealogía histórica, en los modos de relación interpersonal que se establecen, en la posición en el currículo, en el posicionamiento ideológico, en el contexto social en que se realiza... y seguramente permite muchos otros acercamientos dependiendo de dónde se sitúe el foco.

El acercamiento basado en el concepto que se tiene de del arte y de la educación artística da lugar a las tendencias de educación artística como expresión, como lenguaje, como cultura visual, como destrezas. Es la clasificación más habitual (Efland, 2002; Agirre, 2001; Agirre, 2005b; Acaso, 2009; Hernández, 2000; Marín Viadel, 2003) aunque algunos autores proponen cinco tendencias en lugar de cuatro⁴⁷, otros proponen tres⁴⁸, pero todas ellas atienden al concepto de arte y de educación que subyace. Si se considera que el arte es pura forma y belleza, en consecuencia la educación se centrará en el aprendizaje de destrezas y en el gusto estético; si el arte es fundamentalmente expresión, se potenciarán los valores expresivos del arte; si se parte de una visión más amplia y menos canónica del arte, se incluirán en las clases productos visuales no estrictamente artísticos, etc. ⁴⁹

⁴⁵ Hernández, 2000; Efland, 1990, 2002.

⁴⁶ Esta creo que fue la argumentación de Fernando Hernández en el transcurso del seminario al que aludía al principio del apartado, aunque la cita no es textual.

⁴⁷ Agirre (2000, 2005) introduce el Pragmatismo inspirado en Dewey y Shusterman

⁴⁸ cognitiva/ expresiva/ posmoderna centradas en la apreciación, la expresión y la contextualización respectivamente. (Calaf y Fontal, 2010: 142)

⁴⁹ Trueba (2015) plantea cuatro paradigmas (tradicional, racionalista, espontaneista, investigador) a partir del concepto aprendizaje y de infancia que se maneja y no tanto en el concepto de arte. Pone el foco en el modo en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje y, a partir de ahí, lo relaciona con el concepto de

El acercamiento histórico propone una clasificación basada en la descripción de cómo ha ido evolucionando la materia. Esta clasificación suele hacerse coincidir o superponer con la anterior aunque en realidad en una misma época pueden superponerse varias tendencias o no darse en orden cronológico.

El acercamiento según los modos de relacionarse los docentes y alumnos con el arte o los artistas puede clasificarse en: Imitar, apropiarse de los modos de pensamiento, invitar al artista a dirigir el proyecto, conversación a partir de obras (Hernández, 2013).⁵⁰ Esta clasificación, aunque pueda cruzarse con la anterior, parte de un foco muy distinto atento a las relaciones que se establecen tanto con la “materia” como entre los sujetos.

Si se atiende a su posición en el currículo, la educación artística puede considerarse como el eje transversal o como una materia más. El informe de la UNESCO (2006) señala dos enfoques básicos en Educación artística atendiendo a la posición en el currículo: como eje transversal y como disciplina, a su vez distingue tres dimensiones: estudio de las obras de arte o artistas, el contacto directo con obras de arte (conciertos, exposiciones, libros, películas, etc.) y la participación personal en actividades artísticas.⁵¹ Es decir hace una clasificación atendiendo a dos parámetros simultáneos.

“En este sentido, existen dos enfoques principales de la educación artística que pueden implementarse al mismo tiempo y no necesariamente por separado. En concreto, las artes se pueden 1) enseñar como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes, o 2) utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo.” (Unesco, 2006)⁵²

Un acercamiento ideológico distingue entre pedagogía tradicional (transmisiva de los valores establecidos), pedagogía progresivista (basada en la evolución del niño y orientada al retorno de la naturaleza perdida), pedagogía crítica. Un ejemplo de esta clasificación de la educación artística se encuentra en Da Silva (2001) o Mc Ardle (1999). El documento publicado por

niño, los objetivos, los materiales curriculares que se emplean, la organización del espacio-ambiente, el concepto de juego, el tipo de actividades, etc. (Trueba, 2015).

⁵⁰ Fernando Hernández (2013) propone una clasificación basada en “cuatro modos de relación que, desde la perspectiva de la mediación sociocultural, permiten aproximarse de manera dialógica a las experiencias y relatos que se presentan en las aulas” (Hernández 2013: 35). Hernández agrupa los modos de mediación de la escuela con el arte en 4 tendencias: imitación de un artista, apropiación de los modos de pensamiento de un artista para generar nuevos relatos, invitación de artistas para que hagan su proyecto en la escuela, abordaje de obras que generan ideas clave y que posibilitan nuevos espacios de relación y lo relaciona con otra clasificación que atiende a los efectos educativos (estar y ser, relacionarse y hacer, conversar, mirar(se)). Hernández no genera tanto una clasificación, como un medio de comprensión diferente sobre el campo e insiste en las implicaciones educativas que tiene escoger uno u otro enfoque respecto al tipo de sujeto que representan, a los modos de conocer que favorecen y a las relaciones con el arte que propugnan.⁵⁰

⁵¹ “En otras palabras, la educación artística tiene tres dimensiones en las que el alumno adquiere conocimientos 1) mediante la interacción con un objeto o representación artísticos, con un artista y con su profesor; 2) mediante su propia práctica artística, y 3) mediante la investigación y el estudio (de una forma de arte y de la relación entre arte e historia)”.

⁵²http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf

Sinapsis (2010) también utiliza un foco ideológico y desarrolla un apartado subclasificando los enfoques críticos: Cultura Visual, feminismos, Enfoques Queer, etc.

Contino (2009) propone una falta de orientación concreta, un entendimiento más abierto de la educación artística en que “Podría darse que la máxima aspiración de una comunidad educativa fuera la de llegar a tener tantos currículos como maestros” (Contino, 2009: 20) entendiendo que métodos de enseñanza muy distintos pueden ser enriquecedores y que más importante que seguir una perspectiva concreta es “llegar a conocer nuestras propias ideas y nuestros gustos (como maestros), de ser conscientes de lo que sabemos y de lo que nos gusta” (Contino, 2009: 16). Según Contino, “las propias ideas sobre el arte y la educación son el primer recurso, sin el cual sería imposible realizar ningún tipo de actividad significativa” (Contino, 2009: 17). Esta consideración de Contino resulta muy liberadora como maestra. No se trata tanto de ser súper fiel a una determinada perspectiva, que no siempre se sabe cómo aplicar o cómo “bajar” a la práctica, como de encontrar -a partir del estudio, de la investigación, de la experiencia práctica- la propia manera de educar en el arte.

Como vemos, las clasificaciones son distintas según el foco de observación. Esta diversidad revela una distinta epistemología, manera de mirar, de organizar... aunque pueden reconocerse unas grandes líneas fundamentales que se complementan, se repelen, se mezclan en distintas proporciones al modo en que lo harían los distintos ingredientes de un plato de cocina.

Las tendencias tienen una genealogía, una justificación que se relaciona con el momento histórico en que nacieron, con las concepciones existentes sobre arte, educación, infancia, maestra... Son producto de un contexto y cuando se desarrollan en un contexto distinto al que se originaron, se provocan desplazamientos de sentido y problemáticas variadas. La adaptación a los distintos niveles educativos también ocasiona complejidades porque con frecuencia se adaptan actividades y procedimientos que “se bajan” o “se suben” según el nivel que corresponda.

Poca influencia de las tendencias en el ámbito de la didáctica

Algunos estudios consideran las tendencias como conceptualizaciones a nivel teórico sin repercusión en la práctica. Martínez y Gutiérrez (2003) señalan que “todos estos movimientos sólo han tenido repercusión en el campo teórico y en el marco universitario, sin tocar hasta ahora el ámbito real de la escuela en nuestro país a no ser en pequeños núcleos experimentales” (Martínez y Gutiérrez, 2003: 256). El estudio de las tendencias no consigue modificar significativamente la práctica en las escuelas y cuando se aborda en las facultades de educación se corre el riesgo de “pedagogizarlo” como un tema de estudio que no provoca la reflexividad y el posicionamiento personal sobre lo que cada una entiende por educación artística. Llegar a esta reflexividad y posicionamiento personal es fundamental para posibilitar cambios en el ámbito de la didáctica.

En opinión de Gardner (1990, 70-71), “pese a los esfuerzos emergidos en las últimas décadas - entre los que la DBAE puede considerarse uno de los más recientes y ambiciosos-, ninguno de ellos ha modificado de manera significativa la naturaleza de la educación artística en las escuelas”(citado por Pérez Fernández, 2003: 28)

Sin embargo, es fundamental conseguir un replanteamiento de las narrativas y las prácticas.

“Todo ello forma parte del patrimonio del que se nutre la formación de los profesores del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad y permite explicar las diferentes ubicaciones y la articulación de muchos de los programas de docencia y de los planteamientos de los proyectos de investigación. Planteamientos que no son «mejores» Unos que otros, sino que responden a enfoques y tradiciones diferentes que, en cada caso, requiere plantear si responden (o no) a los cambios sociales y la educación, en los sujetos pedagógicos y en las artes visuales que tienen lugar en la actualidad” (Hernández, 2002: 120).

Hernández (2016) afirma que en la actualidad no puede hablarse tanto de tendencias o modelos en educación artística (DBAE, lenguaje visual, autoexpresión creativa etc.) como de distintas maneras de relacionarse y autorizarse, de conversar con el arte y de crear colectividad en torno a la educación artística. No importa tanto saber “quién gana o quién pierde” en cuanto a la tendencia dominante como indagar en la forma en que conversan entre ellas y con la sociedad. Desde esta nueva óptica, Fernando Hernández, en este artículo, distingue cuatro maneras en que la educación se está relacionando con el arte contemporáneo: a partir de la imitación, a partir de una reflexión en que el resultado final no tiene porque remitir directamente al referente original, a partir de establecer relaciones con el artista al que se invita a participar o bien generando nuevos conceptos y nuevas maneras de narrar (se). La educación artística no se concibe solo como un espacio de producción (aunque pueda haber producción), sino como un espacio que genera una situación de encuentro (Deligny, Bourriaud), de relación que nos sorprenda, nos perturbe e induzca a la reflexión. Lo que vendría a ser una pedagogía disruptiva.

Podría hablarse de “modos” más que de tendencia. “Modos” a partir de los cuales se desarrolla la educación artística, sin perder de vista que lo fundamental no son los modos, sino las finalidades que se persiguen, las relaciones y efectos sobre las personas.

“Lo que les interesa a los responsables de la educación nacional y a los directivos, los líderes del estado[está hablando de Francia], es que haya un profesor para cada aula y que los padres estén contentos; o sea que el sistema esté organizado según el principio de la mejor gestión, de la mejor administración posible. Lo prioritario no son las finalidades del sistema educativo, sino sus modalidades. Para mí una democracia se caracteriza por el hecho de que, en el sistema político las modalidades se deducen de las finalidades y no lo contrario; o sea que se indican claramente cuáles son las finalidades deseadas, tanto para los alumnos como para los docentes y para las escuelas, etcétera (...) Ahora bien, lo importante es preguntarse si los actores respetan las finalidades. En Francia tenemos exactamente lo contrario: los establecimientos escolares respetan las modalidades, las clases, los profesores, los alumnos, los programas, etcétera. Todo el mundo obedece a esa modalidad, a la vez que todo el mundo ignora por completo cuáles son las finalidades y hace lo que quiere en materia de finalidades. Entonces, tenemos una especie de liberalismo total en cuanto a las finalidades, y un control tecnocrático absoluto sobre las modalidades. Ese me parece que es uno de los mayores pecados de las democracias.” (Meirieu, 2013: 24-26)

El apartado de los modos en que se aborda la materia lo incluiré en los resultados de la investigación ya que para elaborarlo no me he basado tanto en las fuentes estudiadas en el Estado de la Cuestión como en los datos extraídos a partir de la investigación sobre los artículos de las revistas.

III.1.D. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA INFANTIL

Recorrido. Propósito del capítulo



STE* capítulo propone un recorrido por algunos momentos, pedagogos, hechos, escritos... claves de la escuela infantil en relación a la enseñanza de las artes. No pretende ser un análisis exhaustivo de todos los pedagogos desde el inicio de la escuela infantil hasta la actualidad, sino más bien una revisión del campo de la educación artística en la etapa de infantil que se detenga en aquellos pedagogos, referentes, tendencias, conceptos que siguen presentes en la formación de las educadoras y en las prácticas de las aulas en la actualidad. Este acercamiento supone un

intento de rastrear el origen de conceptos (y prejuicios) que existen en las prácticas actuales y que el hecho de evidenciar puede ayudar a deconstruir (Spravkin, 2002; Efland, 2002; Hernández, 2000)

“Conceptos como éste cuentan con mucho arraigo en nuestra sociedad en términos generales y, lo que es más preocupante, en el seno mismo de la educación. Sin embargo, y en gran medida, la misma educación plástica ha contribuido a cimentar este tipo de supuesto, que está hondamente relacionado con el devenir de su propia historia. Quizá rastreando en las distintas concepciones educativas y prácticas pedagógicas que los mismos docentes de plástica han ido sustentando a lo largo del tiempo, encontremos el origen de afirmaciones que hoy parecen entorpecer un desarrollo más pleno de este lenguaje en la escuela”. (Spravkin, 2002: S/P)

Respecto a la historia de las primeras escuelas infantiles en España y de su relación con la educación artística, podemos decir que hay abundantes estudios de la historia de la escuela infantil (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010; Colmenar, 1991, 1995, 2016; González-Agàpito, 1991) y de la historia de la Educación artística en España (Agirre, 2000; Hernández Berver, 2000; Hernández y Planella, 1996; Hernández, 2000c, 2002a; Marín Viadel, 1996), pero hay pocos estudios históricos que aborden concretamente el campo de la enseñanza de las artes en la escuela infantil o incluso en la escuela primaria (Celada, 2015; Hernández y Planella, 1996; Marín Viadel, 1996; Trafí, 2012).

He abordado la historia de la escuela infantil centrándome en la educación artística. O bien he estudiado la historia de la educación artística centrándome en la escuela infantil

* 9" Antique Gold Damask Hanging Wall Letter, Bedroom Decor, Wedding Decor Letter, Wood Letter, Letter Art, Hanging Letter, Living Room Decor
Enviar mensaje al vendedor 17,10 €
https://www.etsy.com/es/listing/632096862/9-antique-gold-damask-hanging-wall?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letter+E&ef=sc_gallery-14-14&plkey=1e0d7966294b9b8fbbda79d57cd039e8ffb9abca%3A632096862

Esto supone que cuando abordo a Pestalozzi o Freinet... he intentado fijarme solo en los aspectos que atañen a la educación artística en la etapa escolar infantil. En algunas ocasiones he incidido en algún otro aspecto, pero he intentado ceñirme a este campo del que no hay apenas bibliografía. Para ello, siempre que me ha sido posible, he acudido a las fuentes originales de los autores investigados, buscando en sus obras los apartados o referencias que pudieran explicar su posicionamiento en este ámbito concreto.

No he querido recoger los textos que hablen de la infancia en general, sino aquellos que lo hacen específicamente de la etapa de párvulos que suelen referirse a las edades comprendidas entre 3 y 7 años.

He intentado también, abordar la historia de la educación artística en la etapa de infantil desde una perspectiva de la historiografía crítica que atienda no a una "evolución natural de las cosas" o a la acción de individuos extremadamente influyentes, sino a " un cúmulo de fuerzas y relaciones que van más allá de los promotores de la propia disciplina" Hernández (2002a:117). Aún así, he de reconocer que me ha sido muy difícil. Me falta mirada histórica y conocimientos globales sobre la historia política, social y educativa de nuestro país. No puedo dejar de ver la historia como acontecimientos puntuales o personajes que provocan puntos de inflexión. Seguramente mi propia educación y manera de entender el mundo responde a un paradigma individualista y moderno y no me es fácil ver los acontecimientos en su complejidad contextual.

"La consideración de la historia de las materias curriculares no desde un enfoque esencialista que sostendría que los cambios se producen por la propia evolución disciplinar, sino desde la consideración de que son debidos a un cúmulo de fuerzas y relaciones que van más allá de los promotores de la propia disciplina. En este sentido la ordenación que se presenta a continuación responde a lo que sería un enfoque crítico de la historia de una materia curricular como la Educación de las Artes Visuales (Freedman, 1987, 1998; Freedman y Hernández, 1998). En este caso, la representación de la historia de la Educación de las Artes Visuales se encara como creación de un discurso que se concreta en formas prácticas de actuación, mediante las cuales se despliegan formas de poder que contribuyen a la construcción de la conciencia del profesorado y los alumnos, a través de sus formulaciones (sobre el arte y la educación), y que tiene su reflejo en las prácticas escolares (y se proyecta en las formas de vida social)". (Hernández, 2002a: 117)

Para la selección de los autores que se incluyen en este estado de la cuestión, he ido rastreando las referencias habituales que se aportan sobre la educación artística y examinándolas con la lupa de infantil. A su vez, me han sido útiles los referentes que las propias revistas de Rosa Sensat aportan en los apartados "De antaño" (Pestalozzi, Agazzi, Kergomard, Froebel, Decroly, Montessori, Mata)

Estructura

Referentes previos: Comenio, Rousseau y Pestalozzi.

1. Creación de las primeras escuelas de párvulos (1838-1900)

Referentes extranjeros: Wilderspin, Froebel, Kergomard.

Pedagogos: Montesino, Felip Monlau, Julià López-Catalán, Pedro de Alcántara.

2. El período de 1900-1939⁵³

⁵³ Desde la perspectiva políticosocial, esta época viene definida por tres etapas que conviene precisar de antemano: el primer período constitucional (1900-1923), la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), y

Referentes extranjeros: La Escuela Nueva. Montessori, Hermanas Agazzi, Decroly, Dewey.

La ILE, la JAE, La Diputación de Barcelona.

Restauración: Manuel Bartolomé Cossío, Matilde García del Real, Víctor Masriera.

II República (1931-1939): Elisa López Velasco, Rosa Sensat.

3. El período de 1940-1969⁵⁴

Franquismo

Inicios de renovación pedagógica: Escola de mestres Rosa Sensat, Marta Mata.

4. El Período de 1970-1999⁵⁵

Renovación pedagógica

Referentes previos

Comenio (1592-1670) y Rousseau (1712-1778) han sido de gran importancia para el desarrollo de la educación artística, son fuentes de inspiración que guían las concepciones de la primera infancia y su educación, pero no tienen relación explícita con la escuela infantil entendida estrictamente como la educación formal para niños y niñas entre 0 y 6 años. La *Didáctica magna* de Comenio (1657) incluye comentarios sobre la educación infantil por lo que algunos autores lo han considerado el primer programa para niños preescolares (Valencia, 2013), pero, al igual que Rousseau, se refiere a la enseñanza en la familia y alude a la infancia en general sin abordar específicamente la enseñanza escolar ni la etapa infantil que nos atañe (0 a 6).

la Segunda República (1931-1939). A pesar de sus diferencias, forman, de hecho, un bloque que configura un marco educativo común. (Monés, 1999: 13)

Con la entrada del siglo se produce un cambio esencial; la educación contará, a partir de este momento, con un ministerio específico, con lo cual los problemas surgidos en este ámbito serán más fáciles de plantear. España vivía, en general, al margen de los países avanzados de Europa y América; sus déficits escolares abarcaban distintos campos, desde el político-social al socioeconómico, incidiendo también en el ámbito socioeducativo. Los problemas fundamentales en este ámbito podrían resumirse de la siguiente manera: déficit de equipamientos escolares en todos los niveles, con la consiguiente baja escolarización en los tres grados de la enseñanza y una alta tasa de analfabetismo; el carácter eminentemente urbano de la educación, que en una sociedad agraria creaba muchos problemas relacionados con el ámbito educativo en el mundo rural²(Monés, 1999: 13)

⁵⁴ “Durante la guerra, la educación en la España nacional ocupará un lugar secundario, algo que contrasta con el interés suscitado por este ámbito en la zona republicana, una postura que presagiaba las futuras políticas adoptadas en torno a la educación. Podemos considerar que la escuela franquista se comenzó a configurar a partir del curso 1939-1940, a pesar de que ya existían unas bases importantes que se habían establecido a lo largo del período bélico, de entre las cuales destacaríamos la depuración política del profesorado, el control político subsiguiente, y la Ley de Enseñanza Media, que restablecía una especie de clasicismo ya muy caduco.” (Monés, 1999: 18)

⁵⁵ “La falta de perspectiva histórica nos impide fijar una serie de etapas que caracterizarían ciertos cambios específicos durante los últimos treinta años, aunque podemos señalar la fecha de 1978 como final de la educación franquista, cuando se propugna desde las Cortes que es necesario adaptar la estructura educativa a la nueva configuración política.”(Monés, 1999: 21)

4. El Período de 1970-1999

En este período Anna Quintanas (2009) distingue tres etapas:

1975-1990. Una etapa esperanzadora de consenso y de ensayo de nuevas pedagogías

1990-2000. Una etapa de retos debido al incremento de la diversidad en las aulas y de la introducción de las Nuevas Tecnologías

2000-2018. Una etapa de neoliberalización de la escuela y de aplicación de lógicas mercantilistas al mundo educativo.

La lectura de *Emilio* (1762) de Rousseau aún hoy resulta apasionante y cercana, no deja de sorprender su vigencia, así como la simplificación que se ha hecho de sus ideas. Especialmente me ha sorprendido que el “laissez faire” que yo había recibido a través de textos secundarios, poco tenga que ver con la “estrategia” que Rousseau explica para que el niño haga lo que nosotros queremos haciéndole pensar que está haciendo lo que quiere.

“Seguís un camino opuesto al de vuestro alumno; crea él que siempre es el amo, sedlo vosotros de verdad. No hay sujeción tan completa como la que presenta las apariencias de la libertad, porque así está cautiva la voluntad misma”. (Rousseau, 2000: 137)

“Sin duda no debe hacer más de lo que él quiera; pero sólo lo que quisiereis que haga, debe él querer, no debe dar un paso sin que le hayáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir....De este modo, viendo que no pensáis quitarle su gusto, sin desconfiar de vos, y no teniendo por qué ocultaros nada, ni os engañará ni os mentirá; se manifestará sin rebozo como él es; le podréis estudiar a vuestro gusto y preparar en torno suyo las lecciones que queráis darle, sin que nunca se figure él que las recibe”. (Rousseau, 2000: 137)

“Dejadle toda su libertad para tornarle dócil; huid de él para que os busque; enalteced su alma hasta el noble afecto de la gratitud, no hablándole nunca más que de su interés”.(Rousseau, 2000: 310)

Emilio no era un manual de pedagogía, pero “fue leída como un tratado pedagógico: en efecto, era el catalizador de una serie de reformas educativas basadas en el aprendizaje a través de los sentidos que culminarían en el siglo posterior en el trabajo de Pestalozzi y Froebel” (Efland, 2002: 36).

Las indicaciones que da respecto al arte, son indicaciones de carácter general como favorecer el dibujo del natural y no de copias, la importancia del talento innato, la importancia de juzgar y ver por uno mismo y no a través de los ojos del otro, la diferencia entre los artesanos y los artistas, la educación del gusto, el aprendizaje a través de los sentidos... indicaciones que han llegado hasta nuestros días y perviven en la escuela.

Pestalozzi 56(1746-1827) se centra de manera concreta en la educación de los niños en edad preescolar. Él mismo creó aulas infantiles adosadas a las escuelas elementales y -aunque su concepción ideal de la educación infantil se desarrollara en la familia y priorizara el papel de la madre- aborda en *Cartas sobre educación infantil* (1818); *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801) aspectos de la didáctica infantil escolar (contenidos, métodos, problemas de transición a etapas superiores) e incluye orientaciones de didáctica escolar sobre esta etapa pues es consciente de la problemática social vinculada a la imposibilidad de educar en la familia a aquellos niños y niñas huérfanos, abandonados o hijos de familias trabajadoras.⁵⁷ Tanto en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* como en sus *Cartas* es la madre quien hace de maestra pero,

⁵⁶ Asociación madrileña de educadores infantiles, *Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia* http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm

Pestalozzi “Realizó un trabajo experimental dedicado a la formación en los niños pequeños, de representaciones de la forma y de la cantidad y al desarrollo de su lenguaje, y sobre la base de la experiencia acumulada crear “aulas infantiles” adjuntas a las escuelas para preparar mejor a los niños de edad mayor para la enseñanza escolar” Los modelos pedagógicos en la primera infancia.

⁵⁷ Asociación madrileña de educadores infantiles, *Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia* http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm

cuando sus ideas se extendieron por Europa, se aplicaron en el contexto escolar de la educación de párvulos y fueron interpretadas como manuales de didáctica.

La carta XXIV (1819) aborda especialmente la enseñanza del dibujo y ofrece ideas bastante claras de su concepción del aprendizaje del dibujo.

“(…) El progreso en ambas cosas (música y dibujo) depende en una parte mayor o menor de la atención que los niños hayan prestado a las cosas que les rodean y a su rapidez de percepción. Del mismo modo que se aplica esto al oído y a los órganos del lenguaje, se aplica también al ojo y al empleo de la mano. Los niños que muestran alguna curiosidad por los objetos puestos ante sus ojos, comienzan pronto a emplear su ingenio y su habilidad en copiar lo que han visto. La mayor parte de los niños intentan construir algo a imitación de un edificio, con los materiales que logran tener a mano.

Este deseo, que es natural en ellos, no debe ser olvidado. Como todas las facultades es capaz de un desenvolvimiento regular. Es conveniente, pues, proporcionar a los niños juguetes que faciliten estos primeros ensayos y en ocasiones, ayudarles. Ningún estímulo de esta clase es nunca perdido, y nunca dejará de aplaudirse un acicate que promueva el placer inocente y que conduzca a una ocupación útil. (...) Tan pronto como son capaces de realizar el intento, no hay nada tan bien calculado para este objeto como alguna práctica elemental del dibujo.

Hemos visto el curso de los ejercicios preparatorios por el cual algunos de mis amigos han conseguido facilitar estas actividades en algunos niños muy pequeños. Sería poco razonable esperar que pudieran comenzar por dibujar algún objeto que se les presente, como un conjunto. Es necesario analizarles las partes y elementos de que constan. Siempre que se ha hecho así, el progreso ha sido sorprendente, y sólo comparable con la complacencia con que han seguido los niños sus actividades favoritas.(…)

Las ventajas generales que resultan de una práctica temprana del dibujo son evidentes para todos. Los que están familiarizados con el arte se ve que miran casi todos los objetos con ojos muy distintos que el vulgar observador.(…) Es la misma razón por la que en la vida común la persona que tiene el hábito de dibujar, especialmente del natural, percibirá fácilmente muchas circunstancias que son comúnmente desapercibidas y forman una impresión más correcta aun de tales objetos, que el que no se detiene a examinarlos minuciosamente si no se le ha enseñado nunca a mirar lo que ve con la intención de reproducirlo. La atención para modelar exactamente el conjunto y la proporción de las partes, que es requisito para que nos habituemos a tomar un boceto adecuado, produce en muchos casos mucha enseñanza y diversión.

Para poder lograr este hábito, es material y casi indispensable que los niños no se vean reducidos a copiar de otro dibujo, sino que se les permita dibujar de la naturaleza. La impresión que nos da el objeto mismo es tanto más profunda mientras más placer obtenga el niño en ejercitar su habilidad para intentar reproducir lo que le rodea y lo que le interesa, en vez de trabajar para obtener una copia de lo que ya no es sino una copia y tiene por tanto en su apariencia menos vida o interés. (...)

Después de los ejercicios del dibujo vienen los de modelado en los cuales puede emplearse el material más convenientemente. Éstos producen, frecuentemente, una diversión aún mayor. Aun cuando no se dé el talento mecánico, el placer de ser capaz de hacer algo por lo menos, es para muchos una excitación suficiente; y, lo mismo el dibujo que el modelado, si se enseñan según principios fundados en la naturaleza, tendrán mayor uso cuando los discípulos hayan de abordar otras ramas de la instrucción.

De éstas mencionaré aquí dos solamente: la geometría y la geografía. Los ejercicios preparatorios por los cuales hemos introducido un curso de geometría, ofrecen un análisis de las diversas combinaciones bajo las cuales son agrupados los elementos de la forma y de las cuales consta cada figura o diagrama. Estos elementos son ya familiares al discípulo al que se ha enseñado a considerar cada objeto con la tendencia a descomponerlo en sus partes originales y a dibujarlo separadamente. El discípulo no será, desde luego, un extraño respecto de los materiales cuyas combinaciones y proporciones se le enseñan ahora. Debe ser más fácil comprender las proporciones de un círculo, por ejemplo, o de un cuadrado, a quien no solamente ha encontrado ocasionalmente estas figuras, sino que está ya familiarizado con la manera según la cual, se han formado. Junto con esto, la doctrina de los sólidos geométricos, que no puede ser, de ningún modo enseñada sin modelos ilustrativos, es mucho mejor comprendida y mucho más profundamente impresa en el espíritu cuando tienen los discípulos alguna idea de la construcción de los modelos y cuando son capaces de fabricar al menos los que ofrecen menor complicación.

En la geografía, el dibujo de los mapas es un ejercicio que no debe olvidarse en ninguna escuela. Proporciona la idea más exacta de la extensión proporcional y de posición general de los diferentes países; da una noción más clara que ninguna descripción y deja en la memoria la impresión más permanente". (Pestalozzi (2001: S/P). Carta 27/2/1819)

En esta carta se pueden observar algunos de los elementos fundamentales de su pedagogía del arte: importancia de la atención, desarrollo de habilidades perceptivas, dibujo del natural, motivación positiva, análisis de las partes, educación de la mirada, placer en el aprendizaje, aprovechamiento para otras materias, contacto directo con los objetos, construcción de modelos, etc.

La introducción de las ideas de Pestalozzi se vio reducida en muchos casos al dibujo geométrico de copia de láminas de dificultad progresiva (incluso en la etapa preescolar), aspecto que - aunque no se corresponde a las ideas desarrolladas en esta carta en la que defiende claramente el dibujo del natural y no la copia de otros dibujos- él mismo provocó (Effland, 2002) al intentar encontrar un método que plasmara de modo riguroso las ideas generales defendidas en sus escritos.

" (...) A pesar de que la idea de una pedagogía basada en las impresiones sensibles sugería que los estudiantes debían comenzar sus estudios a partir de objetos, Pestalozzi propuso, al contrario, que el proceso comenzara con el estudio de líneas, y que estas líneas se usaran para describir y juzgar los objetos percibidos. Aunque en la naturaleza percibimos directamente objetos, Pestalozzi pensaba que este método de dibujo facilitaría el proceso perceptivo al llamar la atención sobre las líneas. De esta forma el aprendizaje natural se vería facilitado por el arte de la enseñanza. Pestalozzi pensaba que las líneas, las curvas y los ángulos que configuran las formas de los objetos podían leerse como un alfabeto de impresiones sensibles, lo que llamaba el «A B C de la Anschauung».(...) Su método de dibujo fue publicado en 1803 bajo el título de A B C der Anschauung, e incluía tres grabados en cobre que ilustraban un método para subdividir las líneas y los cuadrados en unidades más pequeñas". (Effland, 2002: 125 y 126)

Pestalozzi buscaba un método que comenzara con formas sencillas y avanzara gradualmente hacia otras más complejas y, aunque su idea de fondo implicara referirse siempre a la naturaleza, acabó por convertirse en un método de dibujo geométrico sin referencia a la realidad natural. Asimismo la relación que el mismo Pestalozzi establece entre el aprendizaje del

dibujo y el aprendizaje de la escritura también provocó una focalización de sus ideas en los aspectos más ligados a la instrucción y no tanto en los de sensibilización estética.

“Este arte presupone un ABC de la intuición (9), es decir, presupone un arte de simplificar y precisar las reglas de la mensura por la clasificación de todas las diferencias de forma que aparecen en la intuición” (Pestalozzi, 1889: 152)

“Dibujar es, determinar por medio de líneas una forma cuya extensión y contenido han sido determinados justa y exactamente por una medición perfecta” (Pestalozzi, 1889: 153)

“Asimismo, en mis esfuerzos para enseñar la escritura, comprendí la necesidad de subordinarla al dibujo, y trabajando en la enseñanza del dibujo, vi el encadenamiento y la subordinación de este último estudio á la mensura. (...) Yo busqué largo tiempo un principio psicológico común á todos esos procedimientos artificiales de (...) Todo se reducía, por consiguiente, al conocimiento más exacto posible de esa forma primitiva. Por eso observaba atentamente siempre de nuevo los principios elementales de los cuales debía ella ser deducida (...)”. (Pestalozzi, 1889: 107)

Este aspecto analítico del dibujo relacionado con el desarrollo intelectual y el aprendizaje de la escritura el que más influyó en los pedagogos de la Ilustración. Con frecuencia se priorizó la copia de láminas o ejercicios de geometría frente a ejercicios más artísticos como dibujo del natural o el moldeado. Como dice Efland de un discípulo de Pestalozzi (Joseph Neef), “Lo curioso de la propuesta de Neef es que aunque pretende enseñar a dibujar a partir de la imitación de la naturaleza, propone al estudiante una serie de ejercicios de geometría ajenos a la naturaleza” (Efland, 2002: 129). Esta “desnaturalización”, disección en partes, copia de láminas... es lo que principalmente ha llegado de Pestalozzi.

En la escuela infantil perviven ejercicios de trazos, ejercicios de formas geométricas como mecanismo de iniciación a la escritura que nos recuerdan que “Pestalozzi fue el primero en señalar el paralelismo entre aprender a dibujar y aprender a escribir” (Efland, 2002: 170), pero que olvidan el contexto de formación del gusto y educación moral en que Pestalozzi formuló sus ideas sobre el dibujo.

“Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente” (Pestalozzi (2001). Carta XXI 4/2/1819)

Creación de las primeras escuelas

En realidad, nuestro recorrido empieza con la creación de las primeras escuelas infantiles en Inglaterra en la primera mitad del siglo XIX cuando Robert Owen (1771-1858) en el contexto cultural de la Ilustración y de la industrialización, funda la primera escuela que incluye una sección de parvulario (Colmenar Orzaes, 1995: 22)⁵⁸. Aunque anteriormente habían existido escuelas informales (*Dame Schools*) en domicilios particulares, la escuela de Owen fundada en

⁵⁸ “Owen en Gran Bretaña. Este autor era propietario de una fábrica textil en New Lanark (Escocia), dónde, movido por sus ideas de reformismo social, fundó el llamado *Institute [or the] formation al Character*, en 1816, para la educación de los hijos de los trabajadores de su fábrica. Ideó su proyecto educativo, separando a los alumnos en sendas clases por edades, que abarcaban desde los dos años hasta los adultos”. (Colmenar Orzaes, 1995: 22)

1816 y que incluía tres aulas destinadas a niños y niñas de 1 a 6 años, es considerada la primera escuela infantil (Sanchidrián, 2016: 51). Estas primeras escuelas infantiles inglesas (*Infant Schools*) recogen sus principios pedagógicos en lo que se considera el primer manual de la escuela infantil: *On the importance of Educating The Infant Children of the Poor* escrito por Samuel Wilderspin en 1823, manual que tuvo ocho ediciones y se difundió por toda Europa, incluida España (Sanchidrián, 2016: 60).

La importancia del manual de Wilderspin y de sus adaptaciones en España (Montesino, 1840) es básica para el estudio de la educación artística en la escuela infantil ya que, tal y como expresa Marín Viadel (1996) no quedan vestigios de lo que realmente sucedía en las aulas de nuestro país y “la enseñanza del dibujo, se convierte básicamente en la historia de los manuales o libros de texto.”(Marín Viadel 1996: 11)

Wilderspin adapta el currículo de la enseñanza primaria a la escuela de párvulos. Respecto a las enseñanzas artísticas no he detectado que hubiera contenidos artísticos de dibujo o de trabajos manuales más allá de la enseñanza, observación y conversación sobre las formas geométricas básicas, actividades que estimularían la capacidad de percepción de los niños, pero que nombra de pasada y que no tiene un papel importante en el texto. Wilderspin cita a Pestalozzi e introduce ejercicios de geometría para enseñar las formas básicas a los niños, aspecto que considera una de las novedades más importantes de su manual.

“Among the novel features of the Infant School system, that of geometrical lessons is the most peculiar. How it happened that a mode of instruction evidently calculated for the infant mind was so long overlooked, I cannot imagine.” (Wilderspin, 1829: 200)

“It is undeniable that geometrical knowledge is of great service in many of the mechanic arts, and therefore proper to be taught those children who are likely to be employed in some one or other of those arts” (Wilderspin, 1829: 200)

Wilderspin especifica que estos ejercicios, además de preparar a los niños en sus futuras profesiones, también son importantes para educar el espíritu y su capacidad de observación.

“(…) but, independently of this, we cannot adopt a better method of exciting a spirit and strengthening their powers of observation.” (Wilderspin, 1829: 200)

Ofrece ejemplos de cómo enseñar las figuras geométricas, primero a través de explicaciones e imágenes que se muestran a los niños sentados en la gradería y después introduciendo actividades en pequeños grupos en que los niños son invitados a construir y reproducir las formas con pequeños bloques de madera.

“The other polygons are taught the children in rotation, in the same simple manner, all tending to please and edify them, They are taught the principle of brick-building, by wooden blocks, made the proper size, so that they may build the front of a house” (Wilderspin, 1829: 208)

Otra enseñanza en cierto modo relacionada con el arte (y que ha llegado a nuestros días) es la observación de estampas de animales, de historia natural o de historia sagrada que Wilderspin explica en palabras muy parecidas a las que luego utilizarían Montesino o López Catalán en sus manuales, siendo clara la influencia que ejerció sobre ellos. Wilderspin también introduce “lecciones de objetos” reales que consideraba más eficaces que las explicaciones verbales o los libros. Estos objetos expuestos (y fijados en un soporte) se ordenaban por colecciones de

minerales (oro, cobre, latón...) tejidos (seda, terciopelo, lana...), objetos varios que los niños podían ver y tocar, pero no aparece descrito en el manual que los dibujaran, copiaran o sirvieran de inspiración para ningún tipo de trabajo manual. Su función era facilitar la comprensión de conceptos o palabras que sería difícil entender solo a partir de su descripción.

“As I have before said that it is our object to teach the children from objects in preference to books” (Wilderspin, 1829: 237)

“The lessons are to be put in the lesson post the same as the picture lessons; and the articles are either glued or fastened to the boards with screws or waxed thread. The utility of this mode of teaching must be obvious, for if the children meet any of those terms in a book which they are reading, they *understand* it *immediately*, which would not be the case unless they had seen the *object*.” (Wilderspin, 1829: 238)

Pablo Montesino

En España, Pablo Montesino (1781-1849) fue uno de los principales introductores e impulsores de las teorías de Pestalozzi tanto a nivel teórico con la publicación del *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* (1840) escrito por encargo de la *Sociedad de Párvulos*, como a nivel práctico con la fundación de la primera escuela de párvulos, *Virio* en Madrid en 1838 (Colmenar 1991: 92). Montesino, exiliado en Inglaterra por su ideología liberal, conoció de primera mano las Infant Schools y, a través de ellas, las ideas de Pestalozzi que impregnaban las escuelas inglesas.

“Pablo Montesino, comprometido políticamente con el ideario liberal, tuvo que exilarse al inicio del segundo período absolutista de Fernando VII, a fin de evitar las consecuencias de la dura represión y depuraciones, que a él - como a tantos otros- le valieron una condena a muerte. Montesino consiguió escapar a Inglaterra, país donde transcurrió su exilio durante 11 años. Durante su estancia allí comenzó a interesarse por la educación, ante la necesidad inminente de instruir a sus propios hijos. De aquí nació su improvisada vocación pedagógica, que legaría a nuestro país una de las más señeras figuras en este ámbito. Entró en contacto con una abundante bibliografía pedagógica, profundizó en la lectura del pensamiento de Pestalozzi - que había sido ampliamente difundido en aquel país y conoció, en su propio contexto, la aplicación de los métodos de enseñanza de Bell y Lancaster. Conoció, asimismo, la organización escolar de la «Sociedad de escuelas británicas y extranjeras» y las experiencias de educación de párvulos, inauguradas por Owen y continuadas en Inglaterra por Buchanan y Wilderspin” (Colmenar 1991: 92)

A su regreso a España, redacta el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840) que recoge algunas de las ideas de Pestalozzi sobre el dibujo y en el que se recomienda -citando explícitamente a Pestalozzi- enseñar a los párvulos “algún conocimiento de dibujo lineal, únicamente los primeros rudimentos, y el ejercitarlos en ellos” como un ejercicio que facilitará el aprendizaje de la lectura.

“(…) debería preceder, según Pestalozzi, al ejercicio de escribir. Por lo menos se deberá comenzar ejercitando á los niños en dibujar las líneas fundamentales de qué se componen las letras; reunir y combinar después estas líneas para la completa formación de las letras”. (Montesino, 1840: 115)

Pero que no dice nada de la formación del buen gusto o de la apreciación estética que sí estaban presentes en la obra de Pestalozzi. En el *Manual* se reduce la práctica del dibujo a ejercicios de geometría y las referencias a la contemplación de la naturaleza y de las obras de arte adoptan un carácter muy cognoscitivo (aprender a observar, estimular la capacidad de

atención, comparar, etc.) que ya estaba presente en Pestalozzi, pero que no respiran el amor al arte o la belleza que Pestalozzi sí transmitía en sus escritos. Montesino dedica muchas páginas a la percepción y a la capacidad de atención, que considera una habilidad imprescindible para aprender a percibir con “claridad y exactitud” (Montesino, 1840: 115).

“La atención, necesaria para el complemento de la percepción, lo es igualmente para todas las facultades intelectuales, y el ejercicio de todas ellas supone ó mas bien exige atención para producir el efecto que se desea. Mas como la percepción precede á las demás en el órden natural, claro es que esta ha de ser la que primero *necesite de la atención, que no se puede suplir enteramente con la finura de los sentidos corporales*”. (Montesino, 1840: 232)

“Esta propensión á reparar casi simultáneamente en todos los objetos que se ofrecen á la vista, natural como hemos dicho é inevitable en la infancia, produce el mal hábito de no prestar suficiente atención á ninguna cosa, especialmente en los individuos de disposición viva, si no se comienza temprano á refrenar esta propensión» dirigiendo con habilidad, ó disciplinando digamos así la atención. Las consecuencias de este vicio tanto en lo moral como en lo físico son muy trascendentales para que los padres y madres no procuren evitarlas. Se ha dicho en nombre del Altísimo, y no con relación precisamente á los niños: «Ellos tienen ojos y no ven, oídos y no oyen»” (Montesino, 1840: 236)

Se centra en el dibujo por la utilidad que tiene para la inserción laboral en el contexto de la industrialización, no en relación a las Bellas Artes (Fernández, 2002; González-Agàpito”, 1991; Lerena, 1983)

“la Educación de las Artes Visuales (concretamente el dibujo) entra en el currículum de una educación para todos, no por estar relacionado con las Bellas Artes, sino por su utilidad, en cuanto que contribuye a disciplinar a los individuos (Lerena, 1983),” (Hernández, 2002a: 117)

Pero, como decía, no hay alusiones a la formación del gusto a través del dibujo ⁵⁹ y en ocasiones la observación se reduce a “estampas”, “Lecciones de estampas o pinturas” (pág. 105), procedimiento que en muchas ocasiones vino a substituir la observación del natural y las “lecciones de objetos”.

“Las estampas que representan objetos de historia natural deben contener los mas comunes y familiares. De entre los animales cuadrupedos, el perro, el caballo, el asno, la mula, la vaca, el cerdo, la oveja, el conejo, la liebre etc. De entre las aves la gallina, el pavo, el ganso, la paloma, perdiz etc. y los pájaros mas conocidos. Se les pueden presentar también algunas estampas de peces y otros animales; las de reptiles venenosos, por ejemplo” (Montesino, 1840: 105)

“Las, estampas en general deben ser de colores vivos, porque de este modo son mas atractivas para los niños; y bastante grandes, para que puedan distinguir bien los objetos y sus partes.” (Montesino, 1840: 107)

Esta substitución de la observación del natural por estampas y dibujos se generalizó según explica Eduardo Benot (1822-1907) en *Errores en materia de educación y de instrucción pública* (1862) llegando al extremo de prescindir totalmente de los objetos, incluso cuando estos se encontraban a mano.

⁵⁹ En la música sí que hay referencias a la formación del gusto y de la moral (p.50)

“¿Puede darse aberración mayor que la de muchos profesores de física que jamás abren el gabinete ni sacan de él los aparatos neciamente guardados en lujosos estantes de palo santo y cristal? ¿No se parecen al rico avariento que murió de hambre al lado del arca férrea que contenía sus tesoros? ¡Qué dolor de tiempo el que emplean en MAL PINTAR en la pizarra el aparato que de UNA OJEADA se hubiera comprendido bien!” (Benot, 1862: 143)

En todo el manual de Montesino no se hace ninguna referencia a la pintura, al dibujo artístico o al arte en general, aspecto que contrasta con las abundantes y detalladas descripciones de aspectos como las ropas, los ejercicios de movimiento más convenientes, la alimentación, la pureza del aire, el sudor etc. que aparecen en el manual y eran preocupaciones propias del movimiento higienista que predominante en la época.

La lectura actual de este manual sorprende por la cantidad de temas que están aún vigentes en los debates actuales sobre educación (el papel de los elogios, los espacios de la escuela, los encargos de los niños en el aula, la relación entre el movimiento y el aprendizaje, etc.) y por la modernidad de algunas de sus concepciones en relación a la educación de las niñas que considera injusta, innecesariamente diferente a la de los niños y “funesta” en algunos aspectos, especialmente en relación a la necesidad de ejercicio físico.

“(…) y jamás llegan á ser tan funestos como en las niñas. Precisadas estas en las escuelas comunes, y aun mas en las casas de pensión ó colegios y á una quietud y formalidad impropias de su edad, porque se cree convenir así á su sexo y no les queda como á los niños el recurso de ejercitarse ámpliamente fuera de la escuela; también porque, conforme á la opinión común, su educación debe ser del todo diferente en lo físico y moral”(Montesino, 1840: 170)

Este manual ha sido en palabras de Colmenar (1991) el manual de referencia de los educadores de párvulos en España durante más de cien años y “Es verdaderamente una guía sistemática de Pedagogía, en la que la enseñanza de los párvulos sirve para ejemplificar las recomendaciones y los diseños de organización y didáctica escolar” (Colmenar, 1840: 18)

Así y todo, en relación al tema de la enseñanza de las artes, no recoge en profundidad las ideas marcadas por Pestalozzi, se favorece una orientación del dibujo para el mundo laboral que valora el dibujo como un ejercicio psicomotriz, sin animar a desarrollar otras capacidades.

“Podríamos especular sobre el motivo por el cual la enseñanza artística de las escuelas comunes, ideada por Pestalozzi para fines puramente intelectuales, terminó por convertirse en esclava del sistema industrial a la llegada de la Revolución Industrial. Tanto las industrias como el dibujo pestalozziano eran producto de un reduccionismo parecido.

El arte que se enseñaba en las escuelas comunes estaba en abierta contradicción con las tradiciones estéticas en el campo de las bellas artes”. (Efland, 2002: 171)

Este conocimiento de Montesino de las *Infant Schools* (Colmenar, 1991: 92) contribuyó de manera importante al nacimiento de las escuelas de párvulos en España en un contexto histórico en que la Ilustración, la creciente industrialización, la industria textil en Catalunya, el fin del monopolio educativo de la iglesia o las relaciones con el extranjero, entre otros factores, favorecieron una progresiva implantación de escuelas infantiles.

Felip Monlau

En Catalunya la situación fue parecida: Felip Monlau (1808-1871), “psiquiatra, pedagogo, higienista y político progresista, fue una de las primeras voces alzadas en Catalunya a favor de la creación de casas-cuna. Director de «El Constitucional»⁶⁰ y catedrático de la Universidad de Barcelona” (González - Agàpito, 1991: 137) sufrió -al igual que Montesino y otros pedagogos liberales- un largo exilio y entró en contacto con el modelo pedagógico inglés y con el propio Montesino. Monlau propuso en 1840 la creación de una casa-cuna en Barcelona, aunque su propuesta no llegó a materializarse hasta 1862 con la creación de la primera escuela infantil: la *Escuela de Párvulos Modelo* de Barcelona dirigida por Julià López Catalán y que, al igual que la de Madrid, expedía cursos de certificación para maestros (González- Agàpito, 1991: 138). El método de Pestalozzi para el dibujo fue el modelo que se enseñaba en las escuelas normales de Madrid y Barcelona y el recomendado en los manuales de didáctica escolar de la época, aunque haya pocos datos de su utilización real en las escuelas de párvulos.

En la revista *Infància* hay un artículo de González-Agàpito sobre Pablo Montesino en el que inserta unos fragmentos de Montesino sobre la escuela de párvulos.

“En aquest primer TEMPS ERA TEMPS... us oferim uns fragments de Pablo Montesino extrets del seu «Manual para los maestros de la escuela de pàrvulos». Pablo Montesino (1781-1849), metge de professió, diputat a les Corts de Cadis, emigrà a Londres per raons polítiques on prengué contacte amb el moviment educatiu de Buchanam i Owen. Al seu retorn inspirà i ajudà la creació d'escoles de pàrvuls, i mostrà el seu interès per la formació dels mestres d'aquestes edats. La seva influència es feu notar sensiblement la segona meitat del segle XIX “ (González-Agàpito, 1983: 8)

A partir de 1850, ante la desvirtuación y mecanización del sistema pedagógico impulsado por Montesino que señala Colmenar (1991: 97), Friedrich Froebel (1787-1852) se convertiría en el pedagogo de referencia de las escuelas infantiles.

“los métodos de Montesino fueron quedando desfasados a la muerte de su inspirador, sobre todo por la aplicación mecánica que de ellos se hacía en las escuelas de párvulos, quedándose en lo que llama la atención a simple vista: «las tablas de sumar y multiplicar cantadas; la distribución en clases; las evoluciones más ruidosas: las palmadas y demás movimientos a compás; lo más visual, en fin, y más mecánico. Según ya había advertido D. Pablo «el aplicar estos procedimientos, sin captar los fundamentos y esencia del método, suponía convertir las escuelas de párvulos en verdaderas y ridículas farsas»“(Colmenar, 1991: 97).

Esta reacción que, como describe también Effland (2002) se da en toda Europa, es consecuencia de la mecanización de los métodos de Pestalozzi y de la introducción del idealismo.

“A lo largo del siglo XIX una corriente de idealismo romántico influyó sobre la teoría y la práctica educativa. En muchos sentidos surgió como reacción frente a los métodos de enseñanza pública masificada que se asociaban con las escuelas comunes” En manos de los maestros prusianos, los métodos pedagógicos de Pestalozzi habían adquirido una severidad espartana” (Effland, 2002: 172)

⁶⁰ “Organo de expresión del partido progresista, creado en 1837 y clausurado el mismo año, volvió a aparecer durante 1839-43 y 1852-56” (González-Agàpito”, 1991: 137)

“E igual que las pedagogías racionalistas de Pestalozzi tenían su origen en las ideas de la Ilustración, las alternativas románticas de Froebel y otros tenían su origen en el idealismo filosófico de Kant y Hegel” (Effland, 2002: 172)

Colmenar señala que las ideas de Froebel se fueron extendiendo por toda España y tanto en las escuelas *Virio* de Madrid como en la *Escuela Modelo* de Barcelona se inició un proceso de adaptación del método froebeliano (Colmenar, 1991: 97).

Friedrich Fröbel o Froebel

Froebel (1787-1852) es considerado el creador de las primeras escuelas específicamente orientadas a la etapa de infantil o preescolar (los Kindergarten⁶¹) ya que Pestalozzi se refiere más bien a la educación en la familia y no llegó a formalizar un modelo escolar teórico-práctico específico para la escuela infantil. Las referencias a Froebel las iré introduciendo a lo largo del apartado.

“Hay que hacer referencia a Friedrich Froebel. Sin duda él es la figura central, durante el siglo XIX, en el desarrollo de la educación de la infancia. Sobre él se coincide en afirmar que sus ideas pedagógicas y su método de enseñanza, específicamente adaptado a las necesidades del niño pequeño, sustituyeron la finalidad asistencial primera e instructiva, después, de las escuelas de párvulos, conformando el carácter educativo propiamente dicho de la educación infantil. La fundación en Blankenburgo (Alemania), en 1837, y el establecimiento definitivo, en 1840, del primer kindergarten o jardín de infancia, supuso un auténtico hito histórico educativo” (Colmenar, 1995: 24)

Froebel materializa en el Kindergarten las ideas pedagógicas de Pestalozzi y otorga un valor fundamental a las escuelas infantiles más allá de la educación familiar, incluso para niños no necesitados de beneficencia. Froebel incluyó entre los conocimientos necesarios aprendizajes de tipo artístico como la música, los trabajos manuales y el dibujo tal y como habían hecho Rousseau y Pestalozzi, pero a diferencia de ellos -y aunque no relacione el dibujo y los trabajos manuales con las Bellas Artes- hace un mayor énfasis en el valor moral del arte e introduce conceptos como la imaginación o la intuición.

En el contexto español, 1882 fue un año importante en el movimiento de renovación pedagógica, especialmente en lo respectivo a la educación infantil (Colmenar, 2016: 144) “El gobierno liberal, que había ascendido al poder en 1881, tomó como uno de los principales asuntos a resolver, en la España de esta época, la modernización del país a través del fomento de la educación nacional” (Colmenar, 2016: 144). En este año se convocó un Congreso Pedagógico Nacional en que se decidió fomentar las escuelas de párvulos.

“(…) se confió a las mujeres la dirección de las escuelas de párvulos, se creó un Patronato General, encargado del régimen general e inspección de estas escuelas, y se creó un curso teórico-práctico para la educación de las futuras maestras de párvulos en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid (...) En este Congreso se defendió la necesidad de fomentar las escuelas de párvulos y se definieron por la

⁶¹ Froebel acuñó el término de “kindergarten” en 1837 que significa “jardín de niños”, término que ha perdurado hasta el día de hoy.

causa fröbeliana y porque las mujeres fuesen las encargadas de la educación de párvulos”. (Colmenar, 2016: 145)⁶²

Effland (1990) explica como los Kindergarten o jardines de infancia fueron determinantes para el futuro de la escuela y de la educación artística sobre todo por la influencia de sus materiales pedagógicos.

“Froebel diseñó una serie de materiales de juego que consideraba ideales para realizar actividades individuales y de grupo. Muchos de estos materiales didácticos tuvieron una influencia directa sobre la historia de la educación artística porque significaron la introducción de ciertos medios artísticos en el entorno escolar”. (Effland, 2002: 183)

Tanto en las escuelas con inspiración de Pestalozzi primero y de Froebel después, se observan problemáticas que siguen siendo actuales: la mecanización de los métodos, la pérdida del sentido de las actividades que se realizan, la falta de reflexividad sobre las concepciones que inspiran las prácticas, la supeditación de los sistemas educativos a los cambios políticos, los enfrentamientos ideológicos, la dificultad de formación del profesorado... Con lo cual, a pesar de la existencia de Escuelas Normales de formación de maestros con metodología froebeliana y de escuelas modelo como las de Madrid y Barcelona, “los métodos de Froebel no se extendieron suficientemente por las escuelas de párvulos españolas y -exceptuando algunos casos puntuales- en las escuelas donde se implantaron no se aplicaron bien” (Colmenar, 1991: 149). González-Agàpito” (1991) apunta a la identificación entre el liberalismo progresista y los métodos de Froebel, en una época caracterizada por el continuo enfrentamiento político entre progresistas y conservadores.

“Esta identificación entre el liberalismo progresista y el método frobeliano es interesante advertirla para comprender el repudio de Froebel por parte del conservadurismo y el ataque que a lo largo del siglo XIX sufrirá desde la pedagogía conservadora española, que, paradójicamente, no cesará de invocar a Montessori para oponer su método a los de aquél” (González-Agàpito”, 1991: 137)

El Curso de maestras especialistas de párvulos se suprimió en 1884, dos años después de su inauguración, y aunque fue restablecido, se suprimió definitivamente en 1889 bajo el Ministerio de Fomento Conservador de Alejandro Pidal y Mon (Colmenar, 2006: 149).

“Esta reforma, llevada a cabo bajo el Ministerio de Fomento conservador de Alejandro Pidal y Mon, suponía un claro retroceso en lo avanzado hasta el momento en la educación de párvulos. Se volvía a las concepciones originarias sobre la educación infantil, vinculada a la beneficencia, en detrimento de su fin propiamente educativo. En este sentido, el Gobierno de turno se mostró partidario de sustituir la dirección técnica sobre las escuelas de párvulos, con personas acreditadas en el ramo de la enseñanza, por la Junta de Señoras, sin duda respetable, aun que probablemente inexperta en cuestiones pedagógicas”. (Colmenar, 2006: 149)

No hay que olvidar que los movimientos de innovación siempre han convivido coetáneamente con movimientos más reactivos y con aplicaciones rutinarias y superficiales que olvidan los principios pedagógicos y se quedan en recetas aplicadas mecánicamente sin entender su

⁶² Vilafranca cristaliza estos principios pedagógicos generales⁶² en: prioridad de la actividad (que a veces se convierte en activismo), aprendizaje que va de dentro afuera, preferencia por la experiencia directa de las cosas, papel del maestro como observador, centralidad del aprendizaje respecto a la enseñanza, desconfianza de los hábitos.

trasfondo y origen. Es importante “evitar confundir la historia de la educación con la historia de la innovación educativa “(González-Agàpito”, 1991) pues estas propuestas “no dejan de ser ideas punta” que no reflejan la situación real.

“Sin embargo, propuestas como la de Monlau no dejan de ser ideas punta que poco o nada tienen que ver con la realidad extensa de la educación infantil a mediados del XIX en Cataluña. La mayoría de niños de los núcleos industriales son confiados a «dones d’aguantar criatures» (mujeres de aguantar críos), denominación que pone de relieve que su principal misión era la de «aguantan’ los niños hasta que dotados de cierta autonomía podían corretear por la calle durante las horas de trabajo de sus madres, a la espera de tener edad para ser incorporados al mundo laboral o, con suerte, a la escuela”. (González- Agàpito”, 1991: 137)

Las ideas froebelianas fueron retrocediendo, las escuelas de párvulos perdieron su Patronato y quedaron integradas en las escuelas de Primaria (sin carácter obligatorio) provocando un desanimo bien patente en las palabras de Matilde García del Real, inspectora de Patronato General de escuelas de párvulos.

“Después todo esto desapareció: diferentes disposiciones oficiales dieron el golpe de gracia a las Escuelas de párvulos, pudiendo decirse que esta Institución desaparece de España, quedando convertidas aquéllas en Escuelas primarias de niños de tres a siete años. Y no podía ser de otra manera: sin preparación especial alguna; con oposiciones en que, con un mismo programa e idénticos ejercicios, se proveen indistintamente Escuelas primarias y Escuelas de párvulos; con locales semejantes, sin patios ni jardines, pues en las grandes poblaciones éstos han desaparecido casi por completo...” (Matilde García del Real, 1924: 7)(Citada por por Carmen Colmenar (1991: 150)

El movimiento froebeliano “suscitó un vivo debate” y “fue combatido por impracticable y extranjero” (Otero, 2016: 165) Incluso en escuelas consideradas como froebelianas o en pedagogos como López Catalán que han pasado a la historia como uno de los introductores del modelo froebeliano en España (o al menos de su material didáctico) se observan estos recelos quizá fruto de la presión o miedo provocado por la lectura de este método bajo un prisma confesional católico, pero sus materiales, algunos de los regalos (o dones) para aprender las formas básicas (punto, línea, colores...) han pervivido hasta la actualidad. Su influencia en la Bauhaus es reconocida (Morrison, 2005; Juan García, 2017; Efland, 2002) y Efland (2002: 183) también ve en él un primer indicio del nacimiento del expresionismo en educación artística.

Pedro de Alcántara

Pedro de Alcántara (1842-1906) es el difusor de las ideas de Froebel en España, especialmente en las escuelas infantiles ya que siempre se consideró un modelo más apropiado para los párvulos que para la enseñanza primaria. En 1899 Alcántara publica el *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, un manual en que se explica cómo aplicar el método froebeliano en el parvulario y en el que se describe minuciosamente los materiales didácticos y los ejercicios de trabajos manuales y de dibujo que deberían hacerse en estas escuelas.

Es un texto de lectura fácil y amena que repara en aspectos como enseñar a los niños que no borren con saliva sino con ayuda de un trapo humedecido que muestran el conocimiento práctico de Alcántara sobre la enseñanza infantil.

“(…) pues no ha de permitirse de ningún modo que los niños adquieran el hábito desaseado de borrar con saliva lo que dibujan en sus pizarritas), completan el material necesario para la enseñanza del Dibujo según se practica en los Jardines de la Infancia”. (Alcántara, 1899: 197)

Los dibujos que propone para párvulos son básicamente de trazado de líneas verticales, horizontales, curvas, pero -a diferencia de Montesino o de lo que sucede actualmente en muchas de nuestras escuelas- no solo como base del aprendizaje de la escritura, sino en relación al dibujo y al arte.

“(…) como un medio poderoso, no sólo de cultura intelectual en el sentido de disciplinar de inteligencia, sino también de cultura industrial, y sobre todo artística, en cuyo concepto le da Froebel gran importancia, y debe la profesora poner mucho cuidado, no perdiendo de vista que se trata de desenvolver y cultivar la imaginación”. (Alcántara, 1913: 203)

Esta referencia a la educación artística supone un punto de inflexión respecto a Montesino, una apertura a la imaginación y al arte que no había entrado aún en la escuela infantil. Cuando habla de “imaginación” (Alcántara, 1899: 303) lo hace en el sentido de la capacidad de visualizar, de proyectar las imágenes en nuestra cabeza.

Julià López Catalán

La lectura de *El arte de educar* (1883) y, sobre todo, de *el Froebelismo puro y neto* (1887) de Julià López Catalán (1834 - 1891) muestra claramente que no fue un proceso lineal y aproblemático, sino más bien una historia de “amor y odio”. Esperaba encontrar una defensa de las teorías de Froebel y me ha desconcertado encontrar unos textos mucho más conservadores que los del manual de Montesino en los que se defiende la gradería y se afirma que que “el menaje más indispensable son la escalinata, el crucifijo y el tablero negro” (López Catalán, 1883: 107) y que en algunos momentos parece un manual de marketing sobre cómo vender la escuela a los padres y autoridades y que encierran un cinismo -o una sinceridad- desconcertante.

“Ambas razones son, en nuestro concepto, igualmente atendibles [tener los materiales a la vista o guardados en armarios]; pero como el parecer de los segundos lleva consigo, además de las ventajas enunciarlas, la no despreciable de darle á las escuelas cierto carácter que les es propio; y como las personas ajenas á los asuntos escolares, entre las cuales debemos contar la inmensa mayoría de los padres de familia, no juzgan de las cosas más que por el aspecto exterior y superficial que presentan, creemos que los objetos materiales de enseñanza que á ello se presten deben colocarse en las paredes del local, de manera que presenten un buen golpe de vista, y que den al departamento donde se hallen cierto tinte de gravedad, de decoro y de respetable importancia”.(López Catalán, 1883: 95)

“Cuando los párvulos lleguen á la escuela, cogedles de la mano; enseñadles á saludar ó responded cariñosamente á su saludo; aplacad su lloro, si por cualquier motivo prorrumpen en él; no os desdeñéis de cogerles en brazos, de besarles y acariciarles; dadles vuestra mano y conducidles á la sala de recreo, y haced, en fin, todo lo que si vosotros fueseis padres querríais que hicieran con vuestros hijos (...) A estas pruebas de cariño, dispensadas á los hijos con el fin de ganar la benevolencia de los padres, que tanto puede Influir en la educación de los primeros, hay que agregar la importantísima circunstancia de que las familias desean ver que el maestro cumple perfectamente sus deberes”.(López Catalán, 1883: 187-188)

En la primera página de *El Froebelismo puro y neto* (1887) ya nos advierte:

“Antes lo hacíamos todo á la francesa; ahora se pretende que en estilo alemán lo hagamos todo.

Cuando se trata de imitaciones en la manera de vestir, aunque la costumbre de copiar siempre arguya poco ingenio y mucho servilismo, vna vez cambiados los vientos de la moda, se abandona por otro nuevo el traje viejo y... santas pascuas.

Pero cuando las corrientes extranjeras pueden modificar las condiciones de nuestra misma personalidad, es preciso obrar con más tino y prudencia; porque de carácter no se cambia como de vestido. Antes se transmite de generación en generación, produciendo muy hondas perturbaciones en los individuos y colectividades á quienes afectan las reformas.

He aquí por qué escribo este folleto, en el cual expongo lisa y llanamente los principios en que se fundan y los fines que realizar pretenden las escuelas llamadas froebelianas”. (López Catalán, 1887: 5)

Todo el libro es una sucesión de advertencias contra los peligros del froebelismo: el anticatolicismo, el panteísmo, la ingenuidad de creer en la bondad natural de los niños, la falta de disciplina que se ocasiona, los peligros que supone para el profesor, para la familia y para la sociedad, etc.

“Con el fundamento, con el fin y con el medio esencial de su sistema, ni transijo ni transigiré nunca 78—Porque el froebelianismo se apoya en tres errores cardinales:

- 1.º QUE EL NIÑO ES NATURALMENTE BUENO;
- 2.º QUE LA EDUCACIÓN CONSISTE EN DEJAR OBRAR EL SER RACIONAL;
- 3.º QUE LA LIBERTAD Y LA ESPONTANEIDAD DEL EDUCANDO DEBEN RESPETARSE SIEMPRE.

Medita sobre ella alguna vez; y, aunque nada nuevo te habrá enseñado, quizá te sirva para recordar que en el tráfico de ideas también suele darse muy á menudo gato por liebre, y se pretende vender como oro fino lo que no es más que latón bruñido y cobre barnizado.” (López Catalán, 1887: 79)

Es interesante, en relación con la hipótesis de este trabajo, la advertencia que hace López Catalán de que adoptar una determinada organización, comprar mesas en lugar de gradería o instalar un museo-gimnasio no implica que esa escuela siga un sistema Froebel. Anima a entender las concepciones filosóficas y religiosas que subyacen bajo las ideas de Froebel (y Pestalozzi y Rousseau), que son precisamente de las que López Catalán quiere prevenir a los maestros.

“Afirmar esto [pretender educar “sin meterse en dibujos científicos ni en religiosas disquisiciones”] equivaldría, amigo mío, á admitir como inconcusa la idea de que un médico podrá ejercer con acierto su delicada profesión desconociendo la anatomía y fisiología humanas. (López Catalán, 1887: 34)

“Desengáñese V.: Froebel, como su maestro Pestalozzi y como su inspirador Rousseau, no han visto en el niño más que un miembro de la humanidad, de una humanidad soberbia é independiente; y antes que esto debieron ver al individuo que había de vivir en una sociedad particular, civil y religiosamente considerada”.(López Catalán, 1887: 50)

Estas afirmaciones muestran su desengaño o desconfianza del Froebelismo, aunque esto no significa que no hubiera emprendido un camino de renovación de la escuela y de fundamentación de principios básicos que en aquel momento no estaba nada asegurados.

González- Agàpito” (1999) describe “la visión inmovilista” que predominaba en España a pesar del liberalismo político, la “impermeabilidad, cuando no oposición, del magisterio español

mantiene inalterable el concepto tradicional de la relación maestro-alumno". Inmovilidad que provoca "el fracaso de los ensayos renovadores sucesivos y demuestra la imposibilidad de cambiar de forma efectiva la práctica educativa tradicional sin descubrir que la naturaleza del niño y su desarrollo psíquico son diferentes a los del adulto" (González-Agàpito, 1999: 49). En este contexto de inmovilismo González-Agàpito" sitúa a López Catalán

"Tómese como ejemplo la presencia de Fröbel en los tratados pedagógicos más conocidos del siglo XIX y se constatará como se ha reducido su aportaciones a los dotes, material y ejercicios desvinculándolos de lo más innovador que tiene el método: la nueva visión de la infancia con significación biológica. Así puede verse en la conocida obra El Arte de Educar de aragonés Julián López Catalán, publicada en 1866" (González-Agàpito", 1999: 49)

González-Agàpito remarca que "Una aceptación real de Froebel habría puesto en cuestión no sólo la práctica educativa sino la concepciones sociales vigentes." (pág. 49) ya que en España el régimen liberal no implicó "el habitual proceso de secularización, paralelo al desarrollo de la industrialización y el urbanismo". No habían desaparecido las bases religiosas o teocráticas tal y como había pasado en otros países europeos. González Agàpito insta a investigar la influencia que la religión y la Iglesia institucional tuvieron sobre los maestros de esta época y sobre su identidad, así como la necesidad de abordar el estudio de las escuelas religiosas y privadas que superaban en número a las escuelas públicas durante esta época.

"Insisto, pues, en la necesidad de replantear la visión de la escuela y del magisterio del XIX atendiendo al peso específico y en la necesidad de emprender estudios sobre la mentalidad y condiciones del magisterio privado, y en particular del religioso". (González-Agàpito", 1999: 49)

Respecto al tema del dibujo y de los trabajos manuales, no ve en ellos ninguna trascendencia artística y los considera "entretenimientos" y medios que se empleaban ya "en muy remotas épocas" (López Catalán, 1887: 78).

"Y de lo que se llama trabajo manual ¿qué opina V.?—preguntó el Director.

Que en las escuelas de párvulos nunca será más que una especie de juego, de muy poca ó nula trascendencia artística, difícil de practicar en muchas ocasiones, y siempre caro". (López Catalán, 1887: 76)

Período de 1900 a 1939

"Durante el primer tercio del siglo XX asistimos en España a un importante movimiento de renovación educativa, que en el presente artículo, se comenta desde la perspectiva específica de la educación preescolar. La educación de los párvulos en nuestro país recibe un importante impulso durante esa época, a través de la importación y adaptación de principios pedagógicos y metodologías que se estaban aplicando en el extranjero. Los principios educativos de actividad, juego, contacto con la naturaleza, etc. llegaron a conocerse y difundirse mediante dos vías principales: el Movimiento Renovador de Cataluña, y más concretamente de Barcelona, y la aportación realizada por los becados de la Junta de Ampliación de Estudios. Gracias a esto las nuevas metodologías creadas para la educación preescolar, sobre todo las de Froebel y Montessori, se difundieron entre el profesorado español, en beneficio de los niños que en aquellos años comenzaban a asistir al colegio". (Olaya, 1995: 207)

Esta cita de M^a Dolores Olaya nos sirve para introducir brevemente este período de impulso y consolidación de las primeras escuelas de párvulos en el territorio español y especialmente en

Catalunya. Aún así, la situación era precaria, en Barcelona, según relata Olaya (pág. 209) había tan solo diecisiete escuelas públicas de párvulos con solo una o dos aulas cada una y una ratio entre cincuenta y ciento veinte alumnos por aula. En este movimiento de renovación, Olaya (1995) destaca la influencia de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) dependiente de la Institución Libre de Enseñanza y el Movimiento Renovador de Catalunya.

En torno a estas dos influencias situaré a:

La Institución Libre de Enseñanza (ILE), Manuel Bartolomé Cossío, Matilde García del Real, Elisa López Velasco

Renovación pedagógica en Catalunya. Víctor Masriera, Francesc Ferrer i Guardia, Rosa Sensat.

Aunque, no sé si de manera acertada, también he ido introduciendo los referentes extranjeros (Pauline Kergomard, María Montessori, Hermanas Agazzi, Ovide Decroly, Elise y Celestin Freinet, Alice y John Dewey) que más influyeron en la enseñanza de las artes en la escuela infantil durante este período.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) (1876-1936)

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) (1876-1936) fue fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos y nació como una especie de universidad alternativa de orientación krausista que acabó convirtiéndose en una de las instituciones más innovadoras de Europa y que incluía un parvulario froebeliano (Otero, 2016: 153). Aunque, como ya he explicado, el froebelismo se había introducido en España a través de la Escuela Normal de maestras, fue la ILE quien puso en marcha el primer parvulario de orientación realmente froebeliana en 1885 (Otero, 2016: 155) atendiendo dos principios pedagógicos: “ver y hacer” que se materializaba en excursiones y en trabajos manuales, con novedades tan espectaculares para la época como llevar a los niños pequeños al Museo del Prado “para que contemplasen las obras de los grandes pintores clásicos, incardinando esta actividad dentro de una concepción pedagógica en que la educación de los sentimientos estéticos ocupaba un lugar central” (Otero, 2016: 165).

Para centrarme en los parvularios y en la educación artística, abordaré el papel de Manuel Bartolomé Cossío dentro de la ILE

Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) ⁶³

Aparte de por su papel destacado dentro de la ILE y de sus aportaciones a la pedagogía en general, también destaca por sus aportaciones al campo de la educación artística en la etapa de Infantil tanto a través de publicaciones⁶⁴ como de su práctica educativa en el parvulario de la ILE y en la *Escuela Cossío* fundada por él en Valencia.

⁶³ Pedagogo, historiador del arte, miembro de la ILE, director del Museo Pedagógico Nacional, presidente de las Misiones Pedagógicas.

⁶⁴ Algunos de sus escritos sobre Educación Artística son:

“El Trabajo manual en la escuela primaria” en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* año VII, n. 151 (30 de mayo de 1883) p. 156-158

“Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela” , en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* Año XXV, n. 490 (31 de enero de 1901); p. 7-9

Cossío, en “Sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte” (1885) texto que recoge la conferencia pronunciada en las *Conferencias Normales para la enseñanza de párvulos* (1885) hace una exposición de sus ideas respecto a este tema. Empieza por definir el campo incluyendo en “Artes” la arquitectura, la pintura, la escultura y sus derivadas y dejando fuera la literatura y la música. Es curioso observar que no se refiere de manera explícita al dibujo que hasta ese momento había ocupado el lugar de honor en la enseñanza de las artes. Esta preferencia por la “pintura” queda patente en otros momentos del escrito ⁶⁵ y creo que refleja un cambio en la concepción del arte desde la enseñanza del dibujo tradicional a la nueva “educación por el arte”, especialmente a través de la pintura que poco después iniciaría Herbert Read. Según Cossío, el arte debe ser parte de cualquier programa de educación y es necesario para “desenvolver armónica y racionalmente las facultades humanas” (Cossío, 1885: 125). Cossío, en esta misma conferencia, aborda otro tema muy actual: la necesidad de incluir en el campo del arte no solo las Bellas Artes sino cualquier tipo de manifestación que sea capaz de producir belleza, “donde quiera que se encuentre”

“Tan pintura como el cuadro de Las Lanzas son los mapas y las muestras de las tiendas, y tan escultura como la Venus de Milo son los modelos anatómicos, que no tienen por objeto ciertamente despertar en el contemplador la emoción estética”.
(Cossío, 1885: 123)

Asimismo, reclama en palabras que parecen actuales, que “no debe hablarse de *enseñanza*, sino de *educación* artística” y especifica “también para los párvulos” abordando “el aprendizaje de cultura estética, el desarrollo del gusto, el sentimiento de lo bello y el entusiasmo para producirlo” abarcando así los distintos ámbitos (historia, producción, estética, gusto) propios de la educación del arte. Da mucha importancia a hacer arte, a practicarlo, pero no solo en el sentido reduccionista de “hacer”, sino también de ver, apreciar, contemplar... en una relación continua entre el ver y el hacer, y entre la teoría y la práctica (Cossío, 1885: 125).

Centrándose más específicamente en los párvulos (ya que todo lo anterior aún estando en este artículo era aplicable a cualquier etapa educativa) destaca que la enseñanza debe estar de acuerdo con las características psicológicas del niño de esta edad, en concreto con la preferencia de lo receptivo frente a lo racional y la preferencia por lo concreto y sensible frente a lo abstracto. A partir de estas dos condiciones generales propone un programa cíclico que abarque todas las áreas propias de la educación artística, pero que se adapte a las

“Sobre la educación estética” en: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* año XI, n. 241 (28 de febrero de 1887); p. 321-322

“Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de pintura: consejos prácticos para hacer una excursión” en: *Boletín de la Institución Libre de enseñanza* año XIII, n. 286 (15 de enero de 1889); p. 5-6
De su jornada: (fragmentos). Madrid: Imp. Blass, 1929. (Trabajos de Cossío publicados por sus discípulos como homenaje en el día de su jubilación)

“El arte de saber ver”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1987.

“La educación artística en Alemania”, *El Magisterio español*, 1903

⁶⁵ Sobre todo cuando se refiere a todas las artes como pintura. “ Y que puede hacerse en diversos materiales; en piedras preciosas (glíptica), en metales (moneda y medallas) ,y en marfil (eboraria,) en plata y oro (orfebrería, joyería), en barro (cerámica, en vidrio (vidriería); y que los esmaltes, vidrieras, mosaicos, tapices, estampados, bordados, tejidos, encajes, guadameciles, grabados, fotografías, etc. no son otra cosa que pintura en distinto material y con diversos procedimientos” (Cossío, 1985: 129)

oportunidades que se presentan y siempre que sea posible, a partir de algo que haya despertado el interés del niño.

“Por esto, el contenido del programa debe enseñarse libremente, es decir, á medida y donde quiera que se presente la ocasión oportuna para ello; no proponiéndose tratar de antemano tratar tal ó cual cuestión, sino aprovechando para ello las circunstancias más á propósito, y con motivo, siempre que sea posible, de algo que haya venido á excitar espontáneamente el interés del alumno”. (Cossío, 1885: 126)

Dentro de la educación artística da mucha importancia a los materiales. Tiene otro texto dedicado a los materiales (*El Maestro, la escuela y el material de enseñanza*, 1910 1ª, 2007), aspecto de su trabajo que ha despertado bastante interés dentro de la historiografía de la educación artística en la etapa de infantil (Otero, 2016). El primer material al que se refiere es la “realidad misma” y afirma que no es necesario invertir mucho en materiales manufacturados y que no hay mejor material que “restos de tablas, alambres, cartón, tubos de vidrio, botellas vacías, tapones de corcho, cajas de lata. ¿Hay nada más barato?”. (Cossío, 1885: 86)

“El primer material de enseñanza; el adecuado en todo caso, el que está siempre vivo. el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece. Pero hay que saber buscarla, hay que aprender a verla, y este aprendizaje, ni es corto, ni barato. El material se nos da de balde, pero hay que gastar muchos esfuerzos para llegar á su interpretación legítima y á su utilización metódica”. (Cossío, 1885: 126)

El material tangible para Cossío no es tan importante como el uso que de ese material hace el maestro y del modo en que los niños hacen un aprendizaje manipulativo a la vez que reflexivo a través de él. El trabajo manual necesita de materiales, pero Cossío aboga por materiales sencillos, cercanos, de reciclaje, en una mentalidad muy presente en muchos artistas y pedagogos contemporáneos. Alerta de un “fetichismo” por los materiales de aquellos maestros que creen que toda la pedagogía depende de ellos cayendo en un “mecanicismo” que también está muy presente en las aulas de hoy en día.

“Cada profesión tiene, señores, sus fetichismos; y el material de enseñanza constituye el fetiche de primera magnitud para el cuerpo docente (Cossío, 1885: 81)

(...) La transformación de la enseñanza no viene por el material (...) Líbreme Dios de negar que el material sea necesario; lo que afirmo es, de un lado, que, por el momento, en el estado actual de nuestras escuelas, no es la primera necesidad á que debe atenderse; y de otra parte, que, en la mayoría de los casos en que el material se solicita y quiere aplicarse, no es el adecuado, y su empleo resulta más que inútil, contraproducente. (Cossío, 1885: 82)

Irónicamente dice que la misión del Museo Pedagógico Nacional por él fundado es “desacreditar el material de enseñanza”. Esta idea sobre el material está relacionada con su convencimiento de que la escuela pública es “para el pueblo y no para una pequeña parte de él” (Otero, 2016: 171) que es una idea común en los artículos de los pedagogos liberales en contra de la riqueza de materiales que algunas escuelas exhibían y, especialmente, en contra de los materiales pedagógicos introducidos por la pedagoga María Montessori, que despertaba tanto fervientes elogios como críticas.

Siguiendo con los materiales, Cossío, especialmente en estas edades, insiste en que el niño “tenga siempre el objeto delante” siendo esta la “continua preocupación de la maestra” (Cossío, 1885: 129). A esto le llama “procedimiento objetivo” y, siempre que sea posible, se ha de

apoyar la enseñanza en objetos reales y no en imágenes. En la revisión “más al pormenor” que hace de este programa para párvulos, pone ejemplos de posibles lecciones: clases de monumentos (menhir, obelisco, pirámide...) en los que se presentan los elementos constructivos (dintel, jambas, muros...), los géneros de arquitectura (adintelada y de arco), los tipos de arco (de medio punto, herradura, peraltado...), etc. pero partiendo no solo de la exposición intelectual, sino también de la construcción “de ejemplares de cada cosa con trozos de madera, de cartón, de piedra, etc.” (Cossío, 1885: 130). No le asusta presentarle a los párvulos todos estos términos, aunque no se exige que los aprendan.

Cossío también da gran importancia a las excursiones y visitas a museos como parte de este programa de educación artística para párvulos. Aspecto muy de acuerdo con la mentalidad contemporánea. “El aspecto más innovador de la ILE en relación a la educación de párvulos fue el descubrimiento de la importancia de los sentimientos estéticos” (Otero, 2016: 171), sentimientos que se despiertan aprendiendo a ver y poniendo en contacto a los niños con los elementos que puedan despertar dichos sentimientos (naturaleza, monumentos, manifestaciones artísticas) que los niños contemplaban en las excursiones y que después representaban con distintos medios (construcciones, dibujo, pintura) en el contexto del aula. (Otero, 2106: 174)

Dentro de la etapa previa a la Segunda República (1931-1939) destacaré otras dos figuras: Matilde García del Real y Víctor Masriera.

Matilde García del Real

Matilde García del Real (o Matilde del Real Mijares) (1856- 1932),⁶⁶ fue inspectora del Patronato de escuelas de párvulos. Perteneció a la JAE, Junta de Ampliación de Estudios, institución vinculada a la Institución Libre de Enseñanza (ILE)

En “Nuestras escuelas de párvulos”⁶⁷ afirma “se fue perdiendo el espíritu inicial, la idea que daba luz y calor a la institución, quedando sólo las formas materiales y convirtiéndose la enseñanza en un puro mecanismo. Era que la Escuela de Montesino se había hecho vieja. Para renovarla e inyectarle nueva savia se acudió al sistema de Froebel, que empezaba a ser conocido entre nosotros” (López del Castillo, 2003: 113). Matilde del Real había asistido como alumna al *Curso de Pedagogía especial según el sistema Froebel* impartido por Alcántara en la *Escuela de Institutrices* (1869) y que “posteriormente nombrada sustituía de su maestro Alcántara en la clase de Pedagogía, siguiendo una costumbre de la Escuela, que prefería reclutar su profesorado entre las alumnas salidas del centro.” (López del Castillo, 2003: 114). García del Real pudo llevar a la práctica las ideas de Froebel en la Escuela Central de párvulos de *Viri*.

“Matilde empieza su actuación en los Jardines a la edad de veintitrés años. Conocía bien la teoría pedagógica froebeliana por haber seguido dos cursos en la clase especial sobre el método impartida por Pedro de Alcántara, y por haber explicado la materia como sustituía del propio Alcántara. Ahora iba a tener ocasión de aplicar la

⁶⁶ <http://www.gretel.es/garciadelreal/matilde.htm>

⁶⁷ No he podido acceder. Las citas que inserto provienen de López del Castillo (2003). “Matilde García Del Real Y Álvarez Mijares. Una excepcional discípula de Concepción Arenal” *Defensoras de la Educación de la Mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid* (1861-1926). Madrid: Consejería de educación.

doctrina en la práctica diaria, en una escuela que representaba una absoluta innovación en su época". (López del Castillo, 2003: 118)

La escuela tiene un gran éxito (pág. 121). García del Real es docente de esta institución durante 12 años, hasta que es nombrada inspectora del Patronato en 1891 (pág. 121), aunque continua impartiendo clases en *La Escuela de Institutrices*.

De los escritos de García del Real nos interesan especialmente los apartados en que se refiere a la educación artística. A este respecto en la *Escuela de niñas*, según López del Castillo (2003) dice:

"Gran importancia concede a la educación de la imaginación y fantasía auténtica facultad del conocimiento, tanto en su aspecto representativo como creador. Los principales medios para desenvolverla en la Infancia son, a su juicio, la contemplación de la Naturaleza, de las obras de arte asequibles a su comprensión y sensibilidad (sean plásticas o literarias, como cuentos, poesías, leyendas) así como los juegos Infantiles, "verdaderas representaciones artísticas llenas de poesía y de belleza, en las cuales los niños son a la par autores y actores, y en las que Intervienen también personajes Imaginarios, con quienes hablan, discuten y se ríen, como si los tuvieran presentes". (López del Castillo, 2003: 131)

Cita en que se pueden apreciar aspectos como el juego y la apreciación artística propios de Froebel y que perviven en la actualidad. También incide en la educación estética a través de la contemplación de la naturaleza y del cuidado del espacio "pues esa aglomeración adoptada en nuestras llamadas Escuelas modelos es perjudicial para la vista, para la atención, para el sistema nervioso y, sobre todo, contraria al gusto artístico." (García del Real (1890) citada por López del Castillo, 2003: 132) y recomienda colgar reproducciones de calidad de los grandes pintores. Representa una unión entre ética y estética, un elevarse "de la esfera natura a la moral" (pág. 132)

En 1903 publicó "La educación artística en Alemania" que es un extracto de un texto publicado en el Boletín del Bureau of Education de los Estados Unidos (López del Castillo, 2003.179) y en que remarca los siguientes aspectos:

1. Necesidad de seleccionar obras literarias adecuadas para la juventud
2. Preparar para la apreciación artística de obras pictóricas
3. Decorado artístico de las escuelas
4. Reforma de la enseñanza del dibujo. Abandonar la copia
5. Enseñanza del trabajo manual
6. Utilización de los museos para la educación de la juventud
7. Representaciones teatrales de los escolares
8. Organización de conciertos para los niños

En 1913 traduce *El arte en la escuela* y en 1914 escribe *La Escuela y el Arte* publicado en la revista *La Inspección de primera enseñanza* y editada por la *Asociación de Inspectores*. En él recomienda "Fue entonces cuando se pensó en la decoración artística de las clases: pinturas al fresco, reproducciones de buenos cuadros, frisos con escenas infantiles, figurillas de escayola o porcelana, jarros y macetas con hojas y flores naturales". (López del Castillo, 2003: 180) y pone como ejemplo algunas escuelas.

"en cuyos balcones "decorados con preciosos visillos hechos por las alumnas, se ven macetas con plantas naturales; en la mesa de la maestra hay siempre en esta época

vasos con flores; y las almohadillas para la costura son un primor, con sus adornos, que varían hasta lo infinito, según el gusto y la imaginación de la propietaria". (López del Castillo, 2003: 180)

OPúblicas o privadas como *las Horacianas y Mont d'Hor en Barcelona* o "la clase de párvulos que en Bilbao dirigía hasta hace muy poco tiempo la señorita Maeztu [María de Maeztu]" (López del Castillo, 2003: 180)

"La clase de párvulos de "Mont d'Hor" es un encanto, con su friso de escenas infantiles, con sus palmeras y su geranios, y su acuarium, lleno de pececillos de vivos colores". (López del Castillo, 2003: 180)

Recomienda el dibujo, los trabajos manuales y las excursiones a museos como las impulsadas por Cossío en el Museo Pedagógico de Madrid. García del Real visitó escuelas en Barcelona, Terrassa, Bilbao, París, Londres, Bélgica o Suiza.

Nos interesa también la traducción que hizo de *La educación maternal en la escuela* (1886) de Pauline Kergomard (1838 – 1925) que refleja el "método francés"⁶⁸ frente al método alemán. Haré un inciso para introducir la figura de Pauline Kergomard ya que resulta fundamental respecto a la etapa de infantil.

Pauline Kergomard (1838 – 1925)

Pauline Kergomard escribe *La educación maternal en la escuela* (1886). En todo el libro se detecta una huida de los modelos "alemanes" (Froebel, Pestalozzi) y una reafirmación del método francés. Hay una influencia indudable de Pestalozzi y Froebel, conoce sus métodos, se inspira en ellos en muchos aspectos, ha viajado a estos países, pero apenas los nombra en su manual y cuando se refiere a ellos lo hace con un tono más bien irónico:

"Y no se me diga que copio á los alemanes, porque aconsejo á las directoras que imiten un procedimiento empleado en una escuela de la Suiza alemana. ¡La arena, un procedimiento alemán! Cuando hace muchos, muchos años, iba yo con mi madre á la playa y abría pozos en la arena húmeda, y cuando elevaba fortalezas, y cuando hacía lagos que las olas espumosas venían á llenar, ¿es qué seguía yo entonces el método alemán?" (Kergomard, 1906: 279)

Es un momento de recuperación de la identidad francesa y esto se respira en todo el manual.⁶⁹ Aún así tampoco hay demasiadas referencias a otros pedagogos, se nombran con admiración las escuelas inglesas y algún pedagogo francés, pero no quiere ser un libro de pedagogía, de "pedagogía de gabinete" (pág. 129), sino un manual de práctica docente; los principios pedagógicos que inspiran la práctica son explicados concienzudamente, pero no referenciados.

⁶⁸ "Cuando pronuncio ó cuando leo estas dos palabras, «método francés» me parece ver un resplandor. Es el método de la razón, del buen sentido; son la independencia, la personalidad intelectual, vivificadas aún por ese fondo de buen humor, de vivacidad, de talento natural que es la característica de nuestro temperamento nacional" (Kergomard, 1906: 279)

El único pedagogo a quien se cita en todo el libro es a *de M. Félix Pécaut*:

⁶⁹ "La Patria, para ellos, es el país de los cerezos de frutos rojos y de la viña de racimos dorados. Es el país en que el brillante sol no abrasa, en que el frío no paraliza los miembros y permite hacer bolas de nieve. Es el país donde los padres trabajan de buena voluntad y donde las madres tienen tesoros de ternura (...) nuestro dulce país de Francia, es, entre todos los países buenos, el país... «más bueno»" (Kergomard, 1906: 256)

Este método francés quedaría después recogido por Freinet (1896-1966), pero en Kergomard aparece ya muy bien perfilado.

Kergomard aborda muchos debates aún presentes en la educación infantil como la estimulación precoz, la necesidad de respetar el proceso madurativo de los niños, la necesidad de movimiento, la escuela como casa, la profesora como madre, el aprendizaje de contenidos, la tendencia a convertir los programas en una rutina perdiendo su sentido, el aburrimiento de los niños en la escuela, el juego, la importancia de los materiales, las “fichas”, etc. Sorprende ver que todas estas temáticas (respecto a las cuales muestra su posicionamiento) son completamente actuales y expresadas -en muchas ocasiones- con casi las mismas palabras que en la actualidad.

Centrándonos en el capítulo dedicado al dibujo (capítulo XIII, la enseñanza del dibujo) aboga por una relación espontánea con el dibujo, pero no niega la posibilidad de “estimular su espíritu de observación” y animarlos a dibujar. Considera que el dibujo “debe entrar, como ejercicio regular, en la distribución del tiempo en la escuela maternal; todos los niños de las dos secciones deberán dibujar diariamente” (Kergomard, 1906: 242): Se ha de convertir en una actividad diaria que ocupe un “puesto de honor” en la escuela maternal.

“Pero si lo estudiamos desde el punto de vista pedagógico, es más, es mucho más que eso, porque hace nacer y desarrolla la facultad de observación. Por eso le concedemos un puesto de honor en nuestras escuelas maternas”.(Kergomard, 1906: 239)

No solo hace una defensa teórica de la necesidad del dibujo, sino que propone ejercicios concretos como traspasar al encerado las figuras que previamente han realizado con listones de madera en sus pupitres (pág. 242), copia de objetos usuales del natural (pág. 244), dibujo de imaginación una vez por semana en papel o pizarra sin cuadrricular (p. 244), copia de los modelos dibujados por la maestra en la pizarra (pág. 245) o la ilustración de las historias explicadas por la maestra (pág. 240) aclarando que todo esto puede hacerse aunque aún no sepan dibujar y no pueda reconocerse lo que aparece dibujado.

“(…) que haga dibujar á cada uno de los niños la escena de que mejor se haya dado cuenta, y la historia completa acabará por del dibujo, eso será horrible; pero os lo repito también, esto no me preocupa nada, porque estoy segura de que el progreso vendrá”.(Kergomard, 1906: 240)

Insiste en que ha de ser una actividad que no tenga por finalidad la copia de modelos al estilo de Froebel o los aprendizajes de geometría. El aspecto que más le disgusta de la pedagogía alemana es la insistencia en el estudio de las formas geométricas a edades tan tempranas y la “pedagogización” que hacen del juego y de la libre actividad.

“La invasión de la geometría y de la filosofía, la invasión de la síntesis y del análisis, la invasión del método que técnicamente parte de lo concreto para llegar á lo abstracto, la invasión del espíritu alemán, en una palabra, en nuestras escuelas maternas, me asusta y me entristece (...) ¡Qué! ¡La inteligencia clara y viva de nuestros pequeños, su facilidad de asimilación y de apropiación, su imaginación brillante, toda esta encantadora poesía natural de la infancia, estarán condenadas á pasar bajo la medida geométrica, á embotarse sin remisión en el rail horizontal!” (Kergomard, 1906: 128)

“Cuando los niños hayan dibujado bastante —las maestras, como las madres, saben que los niños se cansan pronto de todo, —se moverán. Cuando se hayan movido bastante, cuando estén cansados de moverse* se les darán los cubos y los palitos. Pero no para hablarles de «aristas», de «superficies rectangulares», de «líneas paralelas», de «ángulos obtusos», se los habituara sencillamente á elevar columnas, á construir casas, puentes, á colocar rails de caminos de hierro..., por otra parte, lo harán por sí mismos”. (Kergomard, 1906: 124)

Crítica del método froebeliano que “el trabajo es completamente maquinal”, que hay rutina en la aplicación de sus métodos, falta de observación de la realidad y poca importancia a la imaginación (Kergomard, 1906: 244). El dibujo para ella es una herramienta de aprendizaje, de observación de la realidad que enseña a mirar, enseña a describir, enseña a comparar; tiene por tanto una “utilidad pedagógica”(pág. 241) tanto para el alumnos como para el maestro y se debe utilizar diariamente en la escuela de manera libre, imaginativa, pero también de manera supervisada por la maestra ya que “el niño debe ser guiado; *es preciso vigilar la postura, rectificar las líneas mal hechas*” (pág. 245) y es una actividad que necesita un seguimiento. Afirma que el dibujo debe alejarse de la copia en niños tan pequeños y que debe ser entendido como un entretenimiento y fuente de placer necesario ya que revierte en la inteligencia de los niños. El dibujo y los trabajos manuales son el medio para educar “la rectitud de la mirada, la seguridad de los movimientos, la agilidad de los dedos, el espíritu de orden, el gusto” (pág. 126).

Respecto a los trabajos manuales⁷⁰ explica que había habido una “supresión de los trabajos manuales” (pág. 125) debido al abuso que se había hecho de él en algunas escuelas de calceta⁷¹ al convertirlo en auténtico trabajo remunerado, pero que esta supresión era “privarse de un elemento precioso de educación” (pág. 125) y que convenía recuperarlos tanto para las niñas como para los niños (pág. 126). Se detiene especialmente en el “plegado” porque está menos valorado en la escuela que otros procedimientos (picado, trenzado) (pág. 137) y porque “es el más propio para hacer nacer y sostener la conversación”(pág. 137). Insiste en que aunque se aprenda geometría al plegar el papel (cuadros, rectángulos, triángulos) lo importante no es tanto la geometría como las “representaciones imaginarias”(pág. 136) que los niños hacen de ellas: un pañuelo, puede ser el tejado de una casa o una tienda de campaña y la oportunidad que estas representaciones dan de hablar e imaginar.

“(…)”Dad todos los días pizarras á los más pequeños; al principio no harán más que borrones informes, después vendrán animales monstruosos, paisajes en que los carneros sean más grandes que la casa de labor; pero, poco á poco, si se hace nacer y se estimula en ellos el espíritu de observación, se verá á los objetos ir tomando forma, y á los pequeños artistas extasiarse ante sus propias obras, y nosotras mismas nos admiraremos de los resultados obtenidos por estos muñecos (...)

⁷⁰ Explicados en el capítulo “La distribución en secciones” que incluye apartados sobre el plegado, picado, trenzado, etc.

⁷¹ Escuelas de carácter asistencial o escuelas de asilo en que, según Kergomard, a veces se explotaba a los niños y niñas con su trabajo. “Nadie ignora, en efecto, que en las antiguas escuelas almacenes, mientras que los muchachos permanecían ociosos, la calceta era la base, los cimientos y el coronamiento de la instrucción de las niñas; y que en ciertas provincias en que se ejercen industrias especiales de la mujer, calceta, bordado, malla, encaje, las niñas de las salas de asilo estaban consagradas todo el día al trabajo manual maquinal, y debían hacer cada día una tarea remuneratriz para sus padres, á veces aún para la directora, aunque quiero creer que esto sería en casos muy excepcionales” (Kergomard, 1906: 125)

Es absolutamente lógico, por otra parte, que el niño dibuje antes de escribir. El dibujo es concreto. Una casa representa verdaderamente una casa; la escritura, por el contrario, es abstracta, y solo convencionalmente es como una a representa un sonido y no otro". (Kergomard, 1906: 124)

Esta obra de Kergomard es de las pocas que se centran realmente en la educación artística en la etapa de Infantil de una manera clara y concreta aportando principios teóricos y ejemplos concretos de práctica docente en las aulas de maternal. No es una adaptación o "bajada de nivel" de las actividades de la etapa primaria, sino que defiende la necesidad de un método y una concepción específica de esta etapa que debe ser distinta y tan importante como la de primaria.

"Esas [directoras], á pesar de las protestas de su conciencia, dejan á la escuela primaria invadir la escuela maternal, siendo así que es la escuela maternal bien comprendida la que debe forzar las puertas de la escuela primaria; dan lecciones desproporcionadas; eligen en la escuela maternal algunos alumnos distinguidos (...)" (Kergomard, 1906: 203)

Es un raro ejemplo de documento que combina una mirada teórica y práctica sobre la materia y refleja un conocimiento real de la docencia y un espíritu investigador del docente⁷². Investigación entendida no tanto en el sentido de estudio teórico como de metacognición.

"Es necesario estudiar al niño, es necesario estudiar los métodos, es necesario estudiarse á sí mismo. Se me objetará que falta tiempo para todo esto. Pero el tiempo no tiene, por decir así, nada que ver con esta información moral; no hay necesidad de señalarse una hora para emprenderla; los estudios que supone no figuran en los reglamentos; pero comprenden el día entero. Profundizando en sí mismo, se apercibe uno de que se verifica allí; mirando á su alrededor parece que se la respira. Es el premio de los hábitos intelectuales y morales. (Kergomard, 1906: 201)

Volviendo a la etapa previa a la Segunda República (1931-1939) y encuadrada dentro del Noucentisme, destaca la figura de Víctor Masriera por su relación con la escuela infantil y con la enseñanza del dibujo.

Víctor Masriera (1875-1938)

Pensionado por la JAE. La traducción de Masriera (1921) del tratado de Artus Perelet "El dibujo al servicio de la educación" fue ampliamente difundida, así como su *Manual de Pedagogía del dibujo* (1917). En esta obra Masriera se refiere especialmente a la escuela primaria, pero también hay comentarios acerca de la enseñanza en el parvulario, etapa en la que da prioridad al dibujo libre y a la fantasía.

En *Manual de pedagogía del dibujo* (1917) aparte de las múltiples referencias a la primera infancia en todo el libro, hay un capítulo especial dedicado a los párvulos ("algo sobre un programa de dibujo para párvulos y escuela primaria") en el que reflexiona sobre el equilibrio entre la necesidad de programar y la flexibilidad pedagógica y hace referencia a un programa específico para párvulos. En esta obra considera que en la primera infancia el dibujo de fantasía

⁷² Esta sensación de encontrarme con alguien que "sabe de lo que hablaba" desde los tres campos (pedagogía-práctica-arte) es emocionante. El ejemplo que más me ha impresionado es Eisner con quien "sientes" que te habla desde el conocimiento y práctica artística real en la escuela.

ha de ser siempre el punto de partida y no se debe iniciar a los niños en copias o dibujos geométricos que exceden sus capacidades.

“El dibujo libre o de fantasía será el punto de partida de todo dibujo; con él se iniciarán los niños en el gusto a dibujar, educarán su mano obteniendo los primeros recursos técnicos, empezarán a distinguir relaciones visuales entre los objetos y su representación gráfica, llegando pronto a un lenguaje que les servirá para ilustrar cuentos y narraciones y otros temas relativos a la enseñanza de la escuela. Para ello será necesario seguir en lo más sano la evolución del dibujo espontáneo de los niños, pero intensificando la enseñanza, para que dicha evolución se haga con la mayor rapidez posible, dando al niño esquemas expresivos a su alcance (...) y le eviten de caer en maneras absurdas de representar las cosas, como le acontece copiando superficialmente lo que hacen niños mayores o siguiendo su tendencia analítica, que le lleva a dibujar todo cuanto sabe de las cosas, sin fijarse en la disposición de sus elementos o prescindiendo de las leyes más rudimentarias de la perspectiva.”(Masriera, 1917: 243)

“Comparando el desarrollo técnico con lo que pueden hacer los niños de tres a doce años, veremos que no es posible que lleguen a la verdadera ilustración; sus dibujos siempre serán inocentes, tendrán un carácter muy distinto del que obtienen los dibujantes. Además, puede constituir un peligro para el verdadero dibujo de observación; pero gusta a los niños. Estudiando lo que éstos pueden hacer en párvulos y en los primeros grados de la Escuela primaria, pronto se verá que sólo es posible prepararles para que más tarde entren en el verdadero dibujo de observación (...) el (dibujo) natural frente a niños pequeños es interpretado tan rudimentariamente como las formas que no tienen a la vista. Un método de trazados abstractos fastidia a los niños, por lo que lo más acertado es empezar por el dibujo de fantasía, formando como el tronco de donde partan las demás ramas del Dibujo. Dice Rouma: “en pedagogo no se propondrá jamás enseñar las reglas de la sintaxis antes de que su alumno sepa .hablar convenientemente. El estudio metódico de un lenguaje viene después de su conocimiento empírico. Lo mismo pasará en el dibujo, que es un lenguaje gráfico; hasta que el niño no comprenda toda la utilidad del mismo y no haya chocado con dificultades de perspectiva, etc., no entrará gustoso en un curso metódico de dibujo.»Comprendiéndolo así, en todas las naciones que verdaderamente se preocupan de la enseñanza del dibujo, la empiezan con el de fantasía” (Masriera, 1917: 246)

Pero entendiendo el dibujo de fantasía como un paso previo al dibujo de observación que la escuela infantil debe ir preparando. “Aprovechar todas las ventajas del dibujo de fantasía, procurando contrarrestar los obstáculos, desarrollando por una parte este medio de expresión, intensificando su enseñanza para que el niño pueda servirse del mismo muy pronto, pero enseñándolo de modo que se desarrolle de la manera más correcta posible, evitando las desviaciones e injertándolo al dibujo de observación” (Masriera, 1917: 247).

El paso al dibujo de observación debe hacerse ya en la etapa de parvulario ofreciendo a los niños objetos de su entorno cotidiano que les interese dibujar para que, poco a poco, vayan desarrollando el interés por la expresión gráfica y la representación realista.

“En cambio, los niños están muy lejos de ésto, y aunque les interesen las cosas y les guste representarlas, las ven de una manera muy diferente a lo que les conviene. Su dibujo no es el verdadero; se conforman con representaciones muy rudimentarias, y sienten una indiferencia completa para el aspecto gráfico”. (Masriera, 1917: 251)

Respecto a la geometría, dice que “en la escuela de párvulos la escuela de párvulos sólo consistirá en la apreciación de los cuerpos más sencillos, dones de Froebel, y el modelado, la

noción del volumen y de las superficies vendrá por el tacto, no dibujándose jamás un análisis de los elementos del cuerpo”. (Masriera, 1917: 259).

Masriera aconseja pues, iniciar la enseñanza del dibujo en la etapa infantil para “educar y afinar las percepciones 'visuales”, iniciándolos en los elementos básicos del lenguaje visual (tamaño, color, contraste) y en el manejo de algún procedimiento. (Masriera, 1917: 286).

Con respecto al color, la enseñanza debe empezar por los colores primarios, después por los secundarios y recomienda usar solo los tres colores primarios en los primeros años, no tanto por evitar la complejidad, sino para que aprendan a fabricar sus propios colores a base de mezclas.

“Creo que aunque el resultado tenga más frescura usando muchos colores, es mucho más educativo acostumbrarse a usar solo los tres primarios, pues uno se ve obligado a mezclar mucho, llegándose a conocer los factores que forman los matices” (Masriera, 1917: 288).

Esta etapa previa a la Segunda República supuso un gran esfuerzo de modernización del sistema educativo que, a pesar de la gran inestabilidad política, introdujo reformas y mejoras del sistema parvulario que que culminarían en la Segunda República.

“En este periodo comprendido entre 1900 y 1936, a pesar de la situación de crisis y de problemas vividos, tanto en el periodo de la Restauración (gobiernos parlamentarios o dictadura de Primo de Rivera) como en la II República, se puede hablar de una «real» modernización de la situación educativa española. Como se ha puesto de relieve, tanto en la política educativa seguida, durante la mayor parte del periodo, como en las instituciones creadas en estos años, se pone de manifiesto que se produjo una autentica modernización de la educación española. Probablemente se podía haber hecho más y mejor, pero si tenemos en cuenta las circunstancias reales en las que se desarrolló el país, como ha quedado patente, podemos convenir que el esfuerzo realizado dio sus frutos. Estos, no se pudieron apreciar en toda su extensión, por la ruptura traumática que supuso la guerra civil y el cambio «radical» de orientación que supuso el régimen de Franco y la «sangría» de intelectuales y profesores que ocasionó la guerra, tanto en víctimas como en exiliados” (Lorenzo, 2001: 245)

Francesc Ferrer i Guardia (1859-1909)

En 1901 Ferrer i Guardia funda la Escola Moderna en Barcelona, un proyecto pedagógico basado en una educación libre, racional y laica (Agirre y Canela, 2014: S/P) heredera de las ideas de la escuela moderna que se adaptan al mensaje revolucionario anarquista y librepensador nacido en el contexto de la industrialización. La escuela cierra en 1906 a raíz del atentado contra Alfonso XIII perpetrado por Mateo Morral, bibliotecario de la escuela, y en el que Ferrer i Guardia fue primeramente involucrado aunque tras un año de prisión resultará absuelto de complicidad (Web Fundació Ferrer i Guàrdia). A pesar del cierre, el legado pedagógico de Ferrer i Guardia se mantuvo a través de otras escuelas y de la continuidad del boletín de la escuela y de otras publicaciones vinculadas a la editorial *Publicaciones de la Escuela Moderna*, creada por el mismo el 1901 como complemento a la escuela con el mismo nombre (Velázquez y Viñao, 2010: 80). Su sensibilidad pedagógica se vincula con el ideal de emancipación del género

humano, propio de las corrientes libertarias (Web Fundació Ferrer i Guàrdia⁷³) hacia los cuales irá derivando su compromiso político.

“En este sentido, hay que reconocer su huella en el desarrollo de un sistema escolar inspirado en los valores de la libertad de los niños, del aprovechamiento de todas sus capacidades y del despertar de una conciencia crítica, cívica y comprometida”. (Web Fundació Ferrer i Guàrdia)

El programa no incluye la educación estética, pero existen varios artículos en su boletín que apuntan el papel del artista en la sociedad y las ventajas de incluir actividades artísticas en los procesos de aprendizaje. (Fernandes, 2014:S/P)

La exposición de Priscila Fernandes (2014) en el marco de Lesson 0 de l’Espai 13 de la Fundació Miró trataba de recrear cómo hubiera sido un aula en la escuela moderna de Ferrer i Guardia si esta hubiera incluido un programa de educación estética.

La II República (1931-1939)

El período republicano combinó un interés renovado por la educación de la primera infancia con una gran inestabilidad política, lo que dificultó el éxito de algunas iniciativas (Blasco, 2016: 11). En Catalunya con la llegada de la 2ª República y la instauración de la Generalitat de Catalunya (1931) se estableció una red pública escolar que, aunque no era obligatoria, dio una gran importancia a la educación en el parvulario y a la selección y formación del profesorado (González Agàpito, 1985) significando una dignificación de la etapa del parvulario sin precedentes (Blasco, 2016: 11). La renovación pedagógica catalana se lleva a cabo gracias a “la acción escolarizadora del Ayuntamiento de Barcelona, principalmente desde que en 1917 pasa a dirigirla Manuel Ainaud como asesor técnico de la Comissió de Cultura” (González-Agàpito, 1991: 143)

“Moltes vegades hom gira els ulls vers aquesta vasta realització educativa sense advertir que el programa escolaritzador del consistori barceloní donà una especial importància al parvulari. Llavors, com ara. No formava pas part de l'educació obligatòria. S'entengué, però, que una educació primària adreçada a les classes populars de Barcelona”. (González Agàpito, 1985: 34)

“A Catalunya, durant aquest període, l’obra de govern de la Generalitat va anar més enllà: tota escola primària tenia parvulari. Així, el que es produí en el nostre país no varen ser experiències concretes i de caràcter privat, va ser una àmplia xarxa pública inspirada en les diferents experiències europees. Cal destacar en aquest sentit pedagògic i polític l’extraordinària significació que té el decret del CENU del 1936, la primera normativa governamental del món que contempla l’educació des dels 0 fins als 6 anys. Les escoles bressol de la Generalitat són, sense cap mena de dubte, l’avantguarda pedagògica del concepte d’infant, en les primeríssimes edats” (Òdena, 2014: 10)

La Escola Nova

La Escuela Nueva que no es un movimiento unitario, sino un conjunto de experiencias renovadoras que antes de la primera Guerra Mundial ya contaba con un centenar de escuelas.

“Recordemos que Ferriere en su folleto sobre *La Oficina Internacional de Educación y las Escuelas Nuevas* nos habla de un centenar de Centros europeos que pueden

⁷³ <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>

designarse propiamente como Escuelas Nuevas antes de la primera Guerra Mundial (1914-1918), aunque había más que usurpaban ese nombre” (Marín Ibáñez, 1976: 26)

Pero que en 1921, con la *Ligue Internationale de l'Education Nouvelle*, cristaliza en un movimiento internacional y se definen sus principios pedagógicos. Adolphe Ferrière (1879-1960) fue el impulsor principal de este movimiento e inició su sistematización y divulgación.⁷⁴ En 1925 con el nacimiento de *La Oficina internacional De Las Escuelas Nuevas* se redactan dos documentos oficiales: los siete principios de *La Liga Internacional De La Educación Nueva* y los treinta principios de *La Oficina internacional De Las Escuelas Nuevas* (Marín Ibáñez, 1976: 28) en que quedan definidas sus bases pedagógicas.

En estos principios (centrándome en el ámbito artístico) se recogen indicaciones respecto a los trabajos manuales, la belleza de los espacios (Marín Ibáñez, 1976).

“La escuela nueva organiza trabajos manuales.

A) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.

B) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.

(...)

La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza.

A) El orden es la condición primera, el punto de partida.

B) Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.

C) En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual”. (Marín Ibáñez, 1976: 30-34)

Estos puntos también son recogidos en un documento del grupo “Refem l'escola” de La Associació de Mestres Rosa Sensat en que hacen una relectura adaptada al lenguaje actual (Associació de Mestres Rosa Sensat, 2012).

España participó en este movimiento a través de Lorenzo Luzurriaga y la *Revista de Pedagogía* y fue especialmente activo en Catalunya. En cuanto “los Centros de enseñanza que cumplieron los requisitos de las Escuelas Nuevas, al menos en el mínimo requerido por Ferrière, posiblemente el único fuese el grupo escolar de «Milá y Fontanals», de Barcelona, dirigido por Rosa Sensat” (Marín Ibáñez, 1976: 27)

El primer movimiento de renovación pedagógica en Catalunya surge a finales del siglo XIX dentro del marco político, económico y sociocultural del Noucentisme.

“En oposició a l'escola tradicional defensada pel conservadorisme espanyol, el noucentisme aposta per una educació infantil i primària emmarcada en els moviments de renovació pedagògica europeus, que es troben en plena forja de l'Escola Nova”, entesa com a mitjà de transformació i integració social” (Blasco, 2016: 9)

⁷⁴ con documentos como Transformemos la escuela (1920), La escuela activa (1922), El progreso espiritual (1927) y La liberación del hombre (1942).

Este movimiento (“escuela nova”, “escuela activa”, “escuela catalana”)⁷⁵ fue impulsado en Catalunya por instituciones públicas como *La Diputació de Barcelona* presidida por Prat de la Riba, el Ayuntamiento de Barcelona y *La Mancomunitat* que tomaron como referente las ideas de *La Escuela Nueva* (Sureda, 2016: 247) y que organizaron distintas iniciativas para difundir estas ideas pedagógicas (el *Consell d'investigació pedagògica* 1913, las revistas *Quaderns d'estiu* y *Butlletí dels Mestres*, las *Escoles d'estiu*, la reforma de *La Casa de la Maternidad*, las becas para asistir al *Cuso Internacional Montessori* en Roma, etc.)

Un hito importante fue la creación en 1914 del Parvulario de la *Casa de Maternidad* que se convirtió en un “centro de referencia para la difusión de las ideas pedagógicas de María Montessori” (Sureda, 2016: 248) favoreciendo que el método Montessori fuera el que tuviera más aceptación en las primeras décadas del siglo (Sureda, 2016: 250; Monés, 1977). El método se difundió rápidamente y en 1915 ya había en Barcelona 13 escuelas privadas Montessori (Sureda, 2016: 252) entre las que se encontraban la *Casa de la Maternidad*, el *Grupo Escolar Baixeras*, la escuela privada *Mont d'Or* de las que quedan testimonios escritos sobre la aplicación del método.

Actualmente se ha iniciado un trabajo de recuperación de la memoria de las maestras de la II República (María Sánchez Arbós, Enriqueta Agut Armer, Leonor Serrano Pablo, Isabel Estebán Nieto, Angeles García Palacios, Julia Pinedo Masa, M. Luisa Navarro Margati, etc.). Solo quiero reseñar brevemente el papel de dos de ellas por las referencias al dibujo y enseñanzas artísticas que se incluyen en sus escritos: Elisa López Velasco y Rosa Sensat

Elisa López Velasco (1884 — 1936?)

Elisa López Velasco (1884 — 1936?) era maestra de infantil, especialista en la enseñanza de párvulos. Tuvo una gran influencia de las corrientes pedagógicas europeas de la Escuela Nueva debido a sus viajes de estudios en el extranjero y su relación con el Instituto Libre de Enseñanza y la “Residencia de Señoritas”⁷⁶ de la que era becaria. Su concepción de la educación artística según Cuenca Escribano (2009) reclama una mayor relación de esta materia con la psicología y con la investigación pedagógica sobre cómo aprende el niño:

“La escuela, realidad viva social, no ha de quedar al margen de la renovación de nuestro tiempo, de ahí que investigue sus leyes metodológicas en la Psicología del niño y en el hacer escolar, que adecue sus medios y ensaye procedimientos pedagógicos”. (Cuenca Escribano, 2009: 339)

Incluye el dibujo en la pedagogía de la escuela activa y “lo pone en práctica un año tras otro, diez años, día a día, en el Grupo Escolar Cervantes, escuela de ensayos pedagógicos del Ministerio de Instrucción Pública. Fruto de toda esta larga experiencia serán los libros que

⁷⁵ “escuela catalana” y “escuela activa” acabaron siendo expresiones equivalentes (González Agápito”, Blasco, 2016: 9)

⁷⁶ “La JAE, creada en 1907, además de contar con las mujeres en sus centros y de becar a muchas de ellas para que ampliaran sus estudios en el extranjero, decidió en 1915 extender la experiencia de la Residencia de Estudiantes —fundada cinco años antes— a las mujeres, e inaugurar su grupo femenino, dirigido desde el comienzo por María de Maeztu, en permanente contacto con Alberto Jiménez Fraud, presidente de las diferentes secciones de la Residencia de Estudiantes”.

<http://www.residencia.csic.es/expomujeres/expo01.htm>

publica en Madrid” (Cuenca Escribano, 2009: 339). López Velasco hace mucho énfasis en separar la docencia de la habilidad del maestro para dibujar e insiste en no pretender formar artistas en la escuela. Defiende que la importancia del dibujo en la escuela no procede de su interés en formar artistas sino de “antes y sobre todo el cultivo de la emoción personal, del fino y trascendental sentir estético” dándole un sentido prioritario de “acción y sentimiento” de “hacer que el niño se manifieste al exterior y adquiera de paso determinados conocimientos” siendo el dibujo “expresión a través de una psicología; la del niño”. Pero Velasco, a pesar de que estas citas puedan recordarnos a las corrientes puramente expresionistas, también defiende el dibujo como un instrumento de conocimiento, de aprendizaje perceptivo.

“Tiene el dibujo un gran poder de formación; los sentidos más ricos encuentran en su ejercicio el más acertado desenvolvimiento. Las facultades intelectuales, en el amplio campo de las sensaciones, percepciones y conceptos, ejercitan, cuando la orientación es acertada, el rico tesoro del juicio y del raciocinio”. (Cuenca Escribano, 2009: 340)

Y de manera muy moderna, lo considera como una disciplina más.

“Hoy el dibujo es una disciplina escolar como la Geografía, la Aritmética o el Lenguaje; a nadie se le ocurre pensar que aquéllos y los demás contenidos escolares que integran la primera enseñanza han de darse de modo distinto en ambas escuelas, porque siendo formativas sus finalidades últimas en cada enseñanza, es antes la función educadora que realizan que la cultural aunque vayan íntimamente unidas”. (Cuenca Escribano, 2003: 76)

Según Cuenca Escribano, López Velasco “se adelanta a los criterios que en los años 1950 desarrollará Víctor Lowenfeld (Cuenca Escribano, 2009: 77). Aunque también ponga el acento, como el mismo Cuenca Escribano advierte, en el dibujo como lenguaje y no solo como manifestación de la subjetividad (Cuenca Escribano, 2009: 341)

El libro de López Velasco (*La práctica del dibujo en la escuela primaria*, 1933) fue un manual de uso corriente en las escuelas que aún hoy en día se puede encontrar a la venta en Amazon o en librerías de viejo. López Velasco era redactora en la revista “Escuelas de España” de publicación mensual en donde aparece su artículo *La enseñanza del dibujo en la escuela graduada* (1934).

En *La enseñanza del dibujo en la escuela graduada* (1934) López Velasco pone mucho interés en fundamentar sus ideas sobre la educación artística en la psicología. Las referencias a la psicología son múltiples a lo largo de todo el artículo. “Los estudios de psicología experimental, tan puestos en duda como resultados prácticos, han evidenciado, sin embargo, determinados procesos infantiles, en lo que al dibujo se refiere” (pág. 24) Resume estos procesos en cinco puntos: la importancia del “hacer libre y espontáneo”, la consideración de la expresión gráfica como proceso anterior al de la escritura, la atracción por el color anterior a la de la forma, el interés del niño por lo vivo y natural antes que por lo artificial, la necesidad de un proceso de aprendizaje (también respecto a lo manual) que vaya de lo fácil a lo difícil.

Es un artículo que no habla específicamente de la etapa de infantil, pero marca de manera clara las ideas de esta pedagoga y maestra que desarrollo la mayor parte de su trabajo en escuelas de párvulos. Considera que la educación artística tiene básicamente dos valores: uno formativo (“crear estimaciones psicológicas en la individualidad de cada niño que le permita sentir más hondamente la belleza y producirse conforme a ella en la vida”) y otro utilitario (“dotarlo de un

medio de expresión *lenguaje gráfico* que le ayude en sus necesidades y conveniencias sociales”) (pág. 25)

Señala distintas modalidades de dibujo: dibujo espontáneo (“proyección del interior al exterior”), dibujo natural, dibujo de memoria, dibujo de fantasía (“que da origen al arte”), dibujo geométrico y especifica que estas modalidades surgen “mirando al niño (psicología) y a la materia (técnica)” (pág. 25). Comenta también los materiales necesarios (lápiz, compás, regla, borrador, lápices de colores, acuarelas), la conveniencia de hacer “paseos al campo y a museos”, de utilizar “proyecciones luminosas”, pero sobre todo, insiste en la necesidad de tener buenos modelos. Por modelos se refiere a “cacharros”, cántaros, plantas, semillas, insectos, tuercas, herramientas, etc. Se aleja de la concepción del dibujo como geometría, de las “láminas con problemas gráficos-geométricos” (en referencia a Pestalozzi) o de las láminas donde “se presenta la figura humana dissociada en partes (láminas de ojos, boca, nariz, pie, etc.) con lo que ese interés muere. El niño quiere la vida con toda su complejidad” (pág. 26)

Resume este método como “el método psicológico natural” que “Se funda en la psicología del niño y en la técnica” (pág. 25) y que

“toma los modelos interesantes para el niño, va de lo fácil a lo difícil (marcha de la inteligencia y del proceso actividad) , selecciona los modelos graduando las dificultades y respeta el interés (la palanca única del hacer fecundo escolar) porque los toma en síntesis y con vida” (pág. 26).

López Velasco da también unas orientaciones a los maestros advirtiéndoles que

“El procedimiento es más difícil de completar; es de valor subjetivo”. Destaca la atención a la pulcritud, permitir que sea una clase flexible y que los niños colaboren entre ellos, hacer correcciones individuales para corregir algún error y si es necesario hacer una corrección pública no decir el nombre del niño y “Optimismo alentador tanto por el buen dibujante como por el negado que a veces los hay; con ayuda, corrigiendo al que menos pueda” (pág. 27)

Respecto a los más pequeños aclara que “No se corrigen los dibujos, se insiste en los detalles más característicos para que los observen bien y los comparen” (pág. 28) Después de estas indicaciones generales aptas para todos los cursos (incluido el parvulario) pasa a hacer una descripción de los distintos grados en que ya no se incluye la etapa de Infantil.

María Montessori

De María Montessori (1870-1952), y respecto a esta investigación, me interesa -no tanto el modelo de organización escolar basado en el trabajo individual de los niños a través de la realización de actividades cotidianas, la manipulación de materiales didácticos y la observación atenta pero no intervinadora de la maestra- como el énfasis que hace en el ambiente, los materiales y la introducción de actividades artísticas.

Montessori hace de la autoeducación un principio fundamental de su método educativo, “porque permitía estimular y aprovechar los ejercicios de la vida práctica gracias a que los niños estaban en la “bendita edad de los juegos” (Cárdenas, 2015: 179).

Su modelo está influenciado por Rousseau, Pestalozzi y Froebel, pero el énfasis que hace en el orden y la disciplina natural la hace atractiva después de los recelos expresados por algunos pedagogos respecto a los métodos naturales de Froebel.

“La importancia que daba María Montessori a la actividad infantil y a canalizar la libre espontaneidad de los más pequeños como forma de educación, era interpretada como la forma perfecta y científica de poner orden, armonía y disciplina en los impulsos primarios, incontrolados y caóticos de la naturaleza infantil. Conseguir el equilibrio entre libertad, orden y disciplina, tanto en la esfera individual como en la social, era uno de los principios nucleares del reformismo noucentista catalán. El interés que despertaba el método se veía también reforzado por la importancia que concedía a la lengua materna, un aspecto fundamental en el programa reformador del catalanismo”. (Sureda, 2016: 251 y 252)

Son varios los pedagogos que han cuestionado aspectos de la pedagogía Montessori, en especial con respecto al juego y a la importancia que daba a los materiales didácticos diseñados por ella. Ya en su época, las hermanas Agazzi hicieron un uso muy diferente de los materiales dando prioridad a las colecciones de objetos cotidianos y poco valiosos

“Por eso, a los materiales que proporcionan una escala de formas, colores, tamaños, etc., las Agazzi prefieren “colecciones” de objetos, aunque sean comunes y modestísimos, por los cuales, como nos enseña la experiencia, se interesan espontáneamente los niños: clavos, botones, pelotas, cajitas, piedrecillas, plumas, papeles de color, etc., o también objetos de fabricación fácil y de poco coste: utensilios domésticos, juguetes”. (Barbera, 1935: 51)

“Dewey, Decroly y Piaget critican la predeterminación exhaustiva y el carácter prescriptivo de los materiales propuestos por Montessori, considerándolos rígidos y carentes del vínculo necesario con la experiencia y la vida del niño, lo que hace que los vean como materiales inertes, lejanos al *material vivo* que recomienda Decroly y que apuestan por la educación de los sentidos por separado y no como realidades totales (Gardner, Feldman y Krechewsky, 2000) “ (Barcia Moreno, 2002: 155)

González-Agàpito (1987) también señala que Dewey criticó su visión intelectualista de la educación que le llevó a rechazar el juego o el dibujo libre.

“L'educació cal arrelar-la a la vida i a l'experiència de l'infant, En conseqüència els parvularis montessorians seran desqualificats per Dewey com a basats en una visió intel·lectualista que li fa rebutjar fets tan inherents als infants com el joc o el dibuix lliure, Piaget també advertí aquestes limitacions del mètode de Montessori en assenyalar que els exercicis tal com són realitzats normalment no desenvolupen sinó fragments de l'activitat funcional i poden convertir-se en quelcom rígid en tenir els materials predeterminats i indicats exhaustivament”. (González-Agàpito, 1987: 6)

El método Montessori tuvo una gran resonancia en Catalunya. En 1933 existían trece escuelas Montessori en Barcelona y veintiuna en otras localidades catalanas.

“El interés despertado en Cataluña por su método y las condiciones de trabajo e investigación ofrecidas por la Mancomunidad llevaron a María Montessori a trasladar su domicilio a Barcelona en 1918, donde dirigió el Seminario-Laboratorio de Pedagogía creado por el Institut d'Estudis Catalans, la más alta corporación académica de Cataluña. En 1933 inauguró los nuevos locales de una de las escuelas Montessori municipales de Barcelona”. (González-Agàpito, 1991: 148)

Pero “La propia identificación del método con el movimiento de renovación pedagógica catalán, conllevó el cierre de la escuela de la Mancomunidad por la Dictadura de Primo de Rivera” (González-Agàpito, 1991: 148); asimismo la llegada de la República “dirigirá los intereses del movimiento renovador hacia otras metodologías más participativas y estimuladoras de la cooperación social como la Freinet” (González-Agàpito, 1991: 148). El método Montessori perdió fuerza, se criticó -entre otras cosas- su orientación católica “acusando a sus promotores

de pretender el adoctrinamiento religioso de los niños” así como el carácter elitista de la misma y su excesiva atención a los materiales didácticos. (Sureda, 2016: 253) y empezaron a introducirse nuevos métodos, especialmente el método de Ovide Decroly.

“En el ámbito de los parvularios y con la instauración de la Segunda República el método de María Montessori perdió su papel hegemónico en la renovación educativa de la escuela infantil catalana. Aunque siguió teniendo mucha presencia, recibió críticas por su carácter excesivamente centrado en la individualización y, además, por su idealismo, y comenzaron a aplicarse otros métodos que, aunque conocidos, hasta aquel momento habían tenido una escasa difusión. Éste fue el caso del método del belga Ovide Decroly, más atento a la socialización y al compromiso social que el de Montessori” (Sureda, 2016: 256).

Respecto a la educación artística en infantil, voy a repasar brevemente su relación con el dibujo, las manualidades y la imaginación a partir de las tres obras tuyas que he podido consultar (Montessori, 1982, 1986, 2014).

Montessori concibe el dibujo como un previo a la escritura. En ninguno de los libros que he revisado he encontrado referencias al dibujo. Hay algún párrafo en que se describe a un niño dibujando como parte normal de la actividad, pero en ningún apartado se recomienda introducir el dibujo a no ser como fase previa a la escritura (p.ej. repasar con lápices de colores la silueta de figuras geométricas y después dibujar en su interior cenefas, decoraciones Montessori, 2014: 144 -145). No he encontrado otras referencias directas al dibujo, aunque en Internet he encontrado esta cita atribuida a Montessori:

“Para dar el don del dibujo, debemos crear un ojo que ve, una mano que obedece, un alma que siente; y en este trabajo la vida misma debe cooperar. En este sentido la vida es la única preparación para el dibujo. Una vez que hemos vivido, el estallo de la vista hace lo demás.” Por tanto, “no existen ejercicios graduados para el dibujo llevando a la creación artística. Este objetivo solamente puede alcanzarse a través del desarrollo de técnicas y la libertad espiritual. Esa es la razón porque no enseñamos a dibujar a los niños de forma directa. Les enseñamos de forma indirecta, dejándoles libres para reproducir en función de sus sentimientos. Así dibujar se transforma en una forma de expresión, al igual que el lenguaje; y casi todas las ideas pueden ser expresadas en dibujos” (Cueto, 2015: S/P)

Respecto a las manualidades, para Montessori el desarrollo de la habilidad manual era un aspecto fundamental. Vincula el desarrollo manual al intelectual y explica ciertas alteraciones conductuales (como la pereza, las rabietas, la posesividad...) a una falta de oportunidad de desarrollo manual en la primera infancia (Montessori, 1982, 1986)

“El desarrollo de la habilidad de la mano es paralelo al desarrollo de la inteligencia “ (...) “Las manos se hallan conectadas con la vida psíquica. En efecto, los que estudian la mano demuestran que la historia del hombre queda impresa en ella, y que es un órgano psíquico. El estudio del desarrollo psíquico del niño se halla íntimamente conectado con el estudio del movimiento de la mano. Esto nos demuestra claramente que el desarrollo del niño se halla ligado a la mano, la cual manifiesta su estímulo psíquico. Podemos expresarnos de este modo: la inteligencia del niño alcanza cierto nivel, sin hacer uso de la mano; con la actividad manual, alcanza un nivel más elevado, y el niño que se ha servido de sus manos tiene un carácter más fuerte. (...) Mi experiencia me ha demostrado que si, por condiciones particulares del ambiente el niño no puede hacer uso de su mano, su carácter no rebasa un nivel muy bajo, es incapaz de obedecer, de tener iniciativas, y es perezoso y triste;

mientras que el niño que ha podido trabajar con sus propias manos muestra un desarrollo sobresaliente y fuerza de carácter.”. Montessori, (1986: S/P)

Este desarrollo manual se despliega principalmente a través de las acciones cotidianas-tanto en casa como en la escuela- bien con prácticas reales como lavar, barrer... o con ayuda de materiales especialmente diseñados que facilitan ejercitarse en movimientos como abrochar botones, hacer lazos... En relación a la lectura y escritura también desarrolla material manual de tacto, de encajes que facilitan la adquisición de las habilidades de lectoescritura. He encontrado pocas referencias a los trabajos manuales de tipo artístico (explica una actividad consistente en construir casitas con pequeños ladrillos de arcilla moldeados por ellos mismos Montessori, 2014: 93) pero no parece que la creatividad o la simple relación con los objetos artísticos fuera el motivo de estos ejercicios manuales.

“Las acciones que intenta imitar, son siempre las que se refieren al uso de cualquier objeto; el niño procura hacer con los mismos objetos, acciones semejantes a las que él ha visto realizar a los adultos. Por ello estas actividades van relacionadas a los usos de varios ambientes familiares y sociales. El niño querrá lavar y secar la vajilla o la ropa, trasegar agua o también lavarse, peinarse, vestirse, etc. “ (Montessori, 1982: 139)

“Otro trabajo “elemental” fascinante para los niños es el de tapar y destapar una botella, especialmente si el tapón es de cristal con facetas que reflejen los colores del arco iris, como, por ejemplo, en una botella de perfumería. (...) también es atrayente abrir y cerrar la tapa de una caja maciza, o de una estufa, abrir y cerrar la portezuela de una mesilla de noche” (Montessori, 1982: 140)

De hecho la imaginación, cualidad que habitualmente se asocia a la creatividad, es valorada por Montessori, pero con una cierta prudencia. Valora la imaginación “realista”, pero alerta en varios pasajes del peligro de la imaginación y de la necesidad de “hacer aterrizar” a los niños dotados de gran fantasía como posible fuente de alteraciones psicológicas.

“La mente del niño entre los tres y los seis años no solo fija las funciones de la inteligencia en relación al objeto, sino que también tiene un poder más elevado, el de la imaginación, que permite al individuo *ver* cosas que no son visibles a los ojos. La psicología siempre ha enseñado que este periodo se caracteriza por el desarrollo de la imaginación. Incluso en los pueblos más ignorantes (...) Todos se dan cuenta de que al niño le gusta imaginar; pero para ayudarlo solo le ofrecen fábulas y juguetes. Si un niño puede imaginar un hada o un país de hadas, no le será difícil imaginar América u otro lugar. En vez de oír hablar vagamente de América, podrá ayudar de forma concreta su propia imaginación observando un globo terráqueo donde se pueda localizar este continente. Con frecuencia se olvida que la imaginación es un esfuerzo para la búsqueda de la *verdad*. La mente no es una entidad pasiva, sino una llama devoradora, nunca en reposo siempre viva”. (1986: S/P)

“Muchos adultos, considerados de rica imaginación, tienen en realidad vagos sentimientos por el ambiente y tocan solamente realidades sensoriales, Son las personas calificadas de temperamento imaginativo, desordenado, que admiran fácilmente las luces, el cielo, los colores, las flores, los paisajes, la música: sensibles a las cosas como también a las novelas. Pero no aman realmente las luces que admiran y serían incapaces de pararse un instante para conocerlas; las estrellas inspiradoras no sabrían llamar su atención para enseñarles los más elementales conocimientos astronómicos. “(...)”Son personas perdidas si alguien no acude a salvarlas, porque confunden su debilidad orgánica, su incapacidad, con un estado superior. Este estado, que predispone a verdaderas enfermedades síquicas, tiene su origen en las mismas raíces de la vida; en la edad donde la confusión es más fácil y

donde la vida cerrada provoca desviaciones, al principio imperceptibles”.
(Montessori, 1982: 252)

Maureen Cox (2000) hace énfasis en este imperativo montessoriano de alejarse de la fantasía que se reflejaba en una clara oposición al dibujo de imaginación, aunque refiere que en las escuelas Montessori actuales esta

“If children in Montessori schools engaged in free drawing they were discouraged from including fantasy elements, because fantasy was seen as a ‘savage stage’ of development (Montessori, 1965, p. 255), and children should be helped to overcome it. Montessori argued that imagination would flourish via truth and reality (...) Nowadays the approach in most Montessori schools is less rigid than that originally advocated by Montessori herself and art is regarded as an important activity in its own right as well as an aid to learning about other topics in the curriculum (Merz, 1996; Schneider, 1996). The teacher has a more active role and, although drawing and painting from observation are still considered very important in developing children’s visual and intellectual skills, free expression is also valued and encouraged”. (Cox, 2000: 487-488)

La belleza es un término empleado con frecuencia en sus obras, se refiere a la belleza de la naturaleza, del ambiente, a la necesidad de educar en la belleza, a la belleza del arte, aunque la descripción de su método (Montessori, 2004) no concreta cómo educar en el sentido estético y las alusiones a la belleza son más bien en un sentido amplio más cercano a la filosofía (la Verdad, la Belleza, el Bien) que no a orientaciones didácticas.

“La visión de los espectáculos naturales, del sol naciente por Oriente, de la belleza de la Naturaleza o de las delicias, 'que procuran las visiones de las obras' de arte, las impresiones sonoras del mundo exterior, las voces armoniosas del hombre que habla, la música: estas múltiples y continuas; impresiones procuran al ego interno las delicias de la vida síquica y el alimento necesario para su conservación. El ego es el verdadero agente, el único árbitro y el que goza de las impresiones. Si no fuera el ego que ve y goza, ¿de qué servirían los mecanismos de los órganos de los sentidos?” (Montessori, 1982: 164)

“También en la escuela la primera preocupación de la educadora debería ser la misma: orden y cuidado del material para que siempre sea bello, reluciente y en un estado perfecto, y que no falte nada, de modo que al niño todo le parezca siempre nuevo y este completo y dispuesto para el uso”. (Montessori, 1986: S/P)

El espacio/ambiente, sin duda, es uno de los elementos clave de su sistema pedagógico. Ha de reproducir la vida natural del niño, permitir su uso espontáneo, libre y ordenado. El orden, la armonía permitirán “que las relaciones interpersonales estén basadas en el respeto, en la cortesía y en el afecto” (Moreno, 2015: 19) y que el niño se desarrolle equilibradamente. Es un “ambiente preparado” como el de Reggio o el de Rebeca Wild, aunque preparado con unos objetivos diferentes, con más énfasis en el orden, en el trabajo o el silencio.

En los últimos años muchas escuelas han vuelto a incorporar el método Montessori en Catalunya y España, especialmente en la etapa de infantil (Tébar, 2017). Los materiales Montessori están explicados en la Guía General de Infantil editada por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1992) y, junto con la importancia del ambiente, el material es uno de los aspectos más valorados de la pedagogía montessoriana. Podría decirse que actualmente Montessori está en auge y se han reeditado muchos de sus libros, aunque ahora como en la época de la Renovación pedagógica, sigue dándose una implementación superficial del método,

haciendo más énfasis en los materiales didácticos que en la filosofía con que fue concebido (Tébar en Bergós, 2017).

“Depèn de cada escola, però de manera general el que percebo és que en la majoria dels casos només utilitzen materials. Falta donar suport a aquests materials amb la filosofia i la manera de tractar el nen. El més important és que l’adult tingui preparació, no s’aconsegueix de la nit al dia. És un treball personal”. (Bergós, 2017: S/P)

Hermanas Agazzi (1870-1945?)

La relación de las hermanas Agazzi con la educación artística no ha sido demasiado estudiada, pero hay elementos en su pedagogía práctica que vale la pena comentar. Es interesante la presencia en sus aulas de un museo didáctico en el que hay objetos de procedencia diversa: “baratijas”, materiales de la naturaleza, botones, plumas, conchas, cordeles... que consideran “utilísimo para los ejercicios de vocabulario, de comparación entre grande y pequeño, igual y desigual según la materia, la forma, el color, etc.” (Barbera, 1935: 51) y que introduce a los niños en una actitud de observación, contemplación y respeto por las pequeñas cosas que ellas aconsejan en sus escritos y que bien podría recordarnos al “arte povera”. Actualmente recoger cosas, clasificarlas, agruparlas por colores y formas, revalorizar los desechos y darles la categoría de objetos de museo se ha convertido en un procedimiento artístico contemporáneo que también se ha extendido al mundo escolar. Ellas definen su “museo de los pobres” como un museo “que no cuesta nada; pudiera llamarse el *museo de los pobres*, si no tuviese el valor de agradar tanto o más que el de los ricos” (Barbera, 1935: 51)

“este museo - dice la Agazzi, - no cuesta nada; pudiera llamarse el *museo de los pobres*, si no tuviese el valor de agradar tanto o más que el de los ricos”. “De hecho todo esto es utilísimo para los ejercicios de vocabulario, de comparación entre grande y pequeño, igual y desigual según la materia, la forma, el color, etc., lo que sería larguísimo de describir en particular y se encuentra en el libro de la Agazzi” (Barbera, 1935: 53)

Estas colecciones también están descritas en el manual de Montesino, pero a diferencia de aquél, que era básicamente de conceptos pedagógicos (aprendizaje de los minerales, cristalografía, herbario...) ellas introducen elementos inútiles por el puro placer de observarlos y despertar su curiosidad; son los mismos niños y niñas quienes aportan los materiales y esto despierta en ellos un interés que hoy nos parece muy contemporáneo y muy artístico. El hecho de que sean materiales de “reciclaje” también conecta mucho con la mentalidad actual y previene de un problema que destaca Montesino en su manual: la ostentación que algunas escuelas hacían de sus colecciones olvidando su valor pedagógico y convirtiéndolo en un modo de impresionar a sus visitantes.⁷⁷

También es interesante en la pedagogía de las hermanas Agazzi la introducción de un sistema de clasificación basado en símbolos y dibujos -una especie de “señalética” que ellas llaman “contraseñas” que sirven a los niños y niñas que aún no leen, para ordenar y clasificar los

⁷⁷ “Como de todo se abusa y todo se convierte en interés personal en manos de los hombres comunes, este y otros medios introducidos en las escuelas de párvulos para ejercitar las facultades intelectuales para llevar á los niños a nuevos descubrimientos y a pensar por sí mismos, han venido a ser en algunos lugares objetos de mera ostentación y lujo” (Montesino, 1840: 102)

objetos y materiales del aula- y los talleres de fabricación de pequeños artefactos ⁷⁸ y composiciones naturales con semillas, piedras que recuerdan mucho a los trabajos de composición tan propios de las escuelas de Reggio Emilia. Estos museos y estos pequeños trabajos de composición y fabricación de artefactos dan a las hermanas Agazzi un papel especial dentro del panorama de la educación artística en infantil. La influencia de las hermanas Agazzi es muy patente en las escuelas italianas y ha influido sin duda en la pedagogía reggiana.

“La propuesta de las hermanas Agazzi se difundió mucho más ampliamente porque era considerada moderadamente innovadora y no requería el uso de materiales costosos ni períodos de formación muy largos de las maestras.

Todavía en la actualidad, las escuelas Montessori no son muy numerosas en Italia, mientras que el método de las Agazzi inspira la mayoría de los parvularios, especialmente los gestionados por el Estado”. (Beresaluce, 2008: 321)

El cesto de los tesoros, popularizado después por Elinor Goldschmied (1910-2009) fue también utilizado por las hermanas Agazzi. Hoy en día se considera un procedimiento didáctico muy útil en la etapa de Infantil y un estímulo de la conciencia estética a través del contacto con objetos diversos, interesantes, distintos en sus cualidades de forma, material, color, textura, peso, tamaño...

Me he centrado solo Decroly , Montessori y Freinet porque otros métodos -como el de proyectos inspirado en J. Dewey, o el de Cousinet- no tuvieron tanta incidencia en la escuela infantil (Sureda, 2016: 257-258).

Ovide Decroly

Ovide Decroly (1871-1932) ha sido un referente de importante influencia en nuestro país especialmente por su influencia en los centros de interés, trabajo por proyectos, concepción globalizadora de la educación, contacto con la vida real (no a través de materiales simplificadores), aprendizaje a partir del método científico de experimentación y descubrimiento (Muset, 2007). El método científico se relaciona con el aprendizaje espontáneo del niño a través de actividades y materiales que provoquen la experimentación y el descubrimiento. La influencia de Decroly ha sido más estudiada respecto a la globalización de la lectura, los centros de interés y el juego.

Respecto a la educación artística su influencia más importante consiste en la importancia que da a los objetos naturales y a la observación directa de la realidad, huyendo de simplificaciones, láminas y materiales creados exclusivamente con fines didácticos; este último aspecto es el que precisamente le distingue más de María Montessori (Muset 2007: 109). El contacto con la realidad es el que permite que emerja una experiencia rica y motivadora, elemento clave en la educación Artística y otras formas de expresión según Decroly (Muset, 2007: 110). Decroly Incorpora ejercicios de percepción, “juegos visuales” y ejercicios de expresión a través de los

⁷⁸ “Otra característica es la del trabajo educativo en la fabricación de cositas, ornamentos y utensilios, por medio de papeles y cartoncitos, cortados, arrollados, plegados, encolados - y de semillas, hilos, conchitas, etc. Por ejemplo: “pocas semillas de calabaza puestas en el suelo, como corola de margarita, con un altramuz en el centro hacen un hermoso contraste con otras flores estrelladas, formadas con semillas de haya, oscuras, y en el centro unos pocos granos de guisantes” - dice la Agazzi en otro libro suyo, verdaderamente ingenioso, donde describe una inmensa variedad de trabajos similares de arte infantil: *El arte de las numecitas*” (Barbera, 1935: 53)

trabajos manuales y artísticos. Su influencia en la educación artística escolar no ha sido tan estudiada como la de Pestalozzi o Froebel, pero se observa su influencia en los métodos globalizadores del arte y en los centros de interés artístico. Los principios pedagógicos de Decroly han pervivido en la actualidad ⁷⁹ (Muset 2007: 119) y existen escuelas decrolianas en Catalunya. ⁸⁰

El método de Decroly se llevó a cabo en el Grupo Escolar Ramon Llull, dirigido por Anna Rubies que había conocido el método en Bélgica (González- Agàpito”, 1985: 34) y en *la Escola de Bosc* creada por Rosa Sensat en 1914. Es interesante observar que el cambio pedagógico en esta época fue muy rápido y se vivía como un verdadero movimiento de renovación.

“En 1932, en un artículo publicado en la Revista de Pedagogía, Rosa Sensat, en aquella época directora del Grupo Escolar Milá i Fontanals de Barcelona, reflexionaba sobre la evolución y situación de las escuelas de párvulos en Barcelona. Constatava Rosa Sensat lo rápido que habían cambiado las ideas pedagógicas en relación a la educación de los más pequeños. Ella, que había comenzado su carrera como maestra de párvulos, en veinte años había visto cómo, a pesar del valor que les reconocía, quedaban obsoletas las ideas de autores como Montessori o López Catalán, o cómo autores como Fröbel, que habían marcado su formación, eran prácticamente olvidados. En aquellos años las alternativas eran Montessori o Decroly. Partidaria de no dejarse llevar por la aplicación mecánica de ningún método, aunque con evidentes simpatías hacia los métodos más globalizados propugnados por el pedagogo belga, Sensat enunciaba los principios que según ella estaban aceptados de forma generalizada y orientaban la práctica en las escuelas de párvulos de los grupos escolares de Barcelona. Son principios como: ambiente familiar y trato maternal; atención a la lengua materna del niño; respeto a la libertad de desarrollo; educación basada en la actividad, el juego y el trabajo; desarrollo de la conciencia moral; contacto con el mundo exterior; desarrollo de la expresión, de la lectura, escritura y cálculo; selección y agrupamiento de los alumnos según edad y desarrollo mental (Sureda, 2016: 257 -258).

Elise y Célestin Freinet

El papel de Célestin (1896-1996) y Elise Freinet (1898-1983) en la educación ha sido ampliamente estudiado (Bellido, 2002; Gertrúdx, 2016; González Monteagudo, 1988; Legrand, 1993; Imbernon, 2001; Pérez, 2013; Pericaho, 2016; Piaton, 1975; Sureda y Vilaplana, 2017).

Herederos de la *escuela nueva*,⁸¹ se consideran los fundadores de la *escuela moderna* que se caracteriza por un carácter marcadamente social, “por un intento renovador que afecta no sólo a la esfera metodológica, sino también a la perspectiva estructural (función ideológica de la escuela, compromiso progresista del maestro, denuncia de las desigualdades sociales, todo ello

⁷⁹ Muset (2007) describe la Influencia de la obra de Ovide Decroly en la educación.

“La idea de facilitar al alumnado un procedimiento que, de forma natural y muy parecido a la forma espontánea, le permita adquirir nuevos conocimientos a partir de nuevas situaciones, de ponerle en disposición de aprender a aprender, es también una concepción muy actual” (Muset 2007: 119) concepción muy actual que, sin lugar a dudas, encontramos en los primeros enunciados del método de las ideas asociadas “(Muset, 2007: 119)

⁸⁰ Web de la escuela privada Decroly en Barcelona <http://www.decroly.org/>

⁸¹ Aunque quieran diferenciarse de ella (Freinet, 2005: 5) con lo cual insisten en el término de pedagogía moderna.

en un marco claro, el del socialismo triunfante, para utilizar la expresión freinetiana)” (González-Monteagudo, 1989: 59)

De Elise Freinet y Célestin Freinet se podría decir que son precursores del autoexpresionismo artístico basado en las ideas de Rousseau que después sería desarrollado por H. Read y A. Lowenfeld. La utilización del método de libre expresión es una de las aportaciones fundamentales de la pedagogía Freinet que ha pervivido hasta nuestros días (González Monteagudo, 1998; Asociación Madrileña, 2005). El énfasis en la expresión libre no se refiere exclusivamente a la expresión libre artística sino también literaria, comunicacional (texto libre) que es uno de sus fundamentos pedagógicos.

“Sin llegar a caer en el espontaneismo pedagógico, Freinet otorga una importancia de primer orden a la expresión libre infantil. Se trata, dice Elise, de «un elemento fundamental que constituye el centro de toda la obra de Freinet (...) La expresión libre libera en el niño los estados de tensión jugando un papel beneficioso, pues es una especie de psicoterapia natural (Freinet, 1.977a, 107-108; 1.979d). Ello permite la introducción del elemento afectivo en el ámbito escolar, tanto tiempo repudiado (Freinet, 1.979c, 287). El pedagogo llega a hablar de una «pedagogía liberadora de las profundidades del ser» (Freinet, 1.979c, 301), (Elise, 1.978c, 13)”. (González Monteagudo, 1989: 50)

La *escuela viva*, tan presente en la actualidad, también recupera su figura (González Monteagudo, 2018)

Del método Freinet, con respecto a este trabajo, el aspecto que más interesa es la organización de la escuela en talleres, dentro de los cuales Freinet incluye un taller de “creación, expresión y comunicación artísticas (con documentos y material para el canto, la danza, el dibujo, la pintura, el grabado, el modelado, el teatro y las marionetas)” (González Monteagudo, 1989: 58) con una planificación detallada sobre cómo organizarlos, qué materiales utilizar que contradice el espontaneismo con que algunos han identificado su método (pág. 58)

La revista *L'art enfantin* (1959) fundada por ambos se centra mucho en los talleres manuales como una manera de la relacionar la enseñanza con la vida, de hacer una escuela viva que encuentra en el reto/obstáculo una motivación para aprender (Legrand, 1993).

Elise Freinet, maestra y pintora, juega un papel importante en cuanto a la introducción del arte en la escuela. Ella fue quien enfatizó la importancia y necesidad de la enseñanza artística en el método Freinet. En su concepción, el arte infantil no busca la belleza, sino la vida “L'art enfantin ne postule pas pour la beauté mais pour le triomphe de la vie”(Freinet, 1962: S/P) y concibe la enseñanza del arte como una “misión” que roza lo espiritual.

“Il nous faut donc prendre conscience d'une sorte de mission artistique appelée à dépasser la simple tâche professionnelle dépendante des programmes, pour nous faire accéder à une responsabilité spirituelle contractée avec la prise en charge de l'âme de l'enfant.” (Freinet, 1962: S/P)

Hace una defensa de la libre expresión, del rechazo de los modelos y de la copia mimética de la realidad para dar paso a una realidad afectiva guiada por la espontaneidad y la libertad del niño que deviene “l'acteur de son éducation” (Freinet, 1962: S/P). Frente a los modelos o las técnicas, solo propone como necesario disponer de los materiales, el espacio y el tiempo suficiente y... ¡dejar hacer!

“Le plus simple est de laisser aller les choses : les enfants dessineront librement, sur petit format pour commencer – ½ feuille ou feuille de cahier. En passant entre les bancs, nous surprendrons leur comportement ; nous les interrogerons sur le contenu graphique de leurs travaux et si possible nous consignerons les commentaires ou les réflexions originales des dessins les plus marquants.

Nous serons souvent très embarrassés pour saisir même globalement le sens d'un dessin d'enfant. Tant d'impondérables nous échappent et nous avons si peu de confiance en nos possibilités !” (...)

1°) Préparer de suite le matériel qui permettra la mise en marche.

2°) Créer l'atmosphère du dessin libre et de la peinture par le dessin à jet continu et la peinture par équipe.

3°) Laisser aller l'enfant, sans directives ni règles, dans la voie toujours ouverte de la joie créatrice. (Freinet, 1962: S/P)

La libertad creadora se convierte en el principio rector de la educación artística, aunque previene de la “falsa libertad creadora” y considera que la libertad se ha de conquistar, especialmente en aquellos niños que por sus condiciones sociales y escolares se han visto más domesticados.

“LES DANGERS D'UNE LIBERTÉ MAL COMPRISE

Les conditions sociales et scolaires actuelles sont, nous le savons, néfastes à cette notion humaine de liberté qui féconde l'imagination créatrice. L'enfant, éternel ligoté à la maison et à l'école, n'est pas un être libre. Quand on relâche les liens qui le maintiennent dans les limites de sa prison, il est normal que par choc en retour il confonde bagarre et délassement. Car la bagarre est aussi mentale et morale et la vie inemployée doit coûte que coûte trouver un exutoire.

Celui qui a faim n'est pas libre en face du pain si l'occasion s'en présente, il le vole et le dévore.

L'enfant opprimé, compressé n'est pas libre de sa détente ; il explose sur le plan physique et mental sans souci des conséquences qui en résultent. C'est dire que nous ne pouvons demander à nos écoliers de classes surchargées de se mettre en l'état de grâce qui conditionne l'oeuvre d'Art sans que soit ménagée autour de lui cette atmosphère de loisirs et de rêverie que de temps en temps au moins, l'éducateur doit lui concéder. Alors l'enfant apprendra la liberté et saura en user à bon escient”.

(Freinet, 1962: S/P)

Los Freinet llamaban a este método “Método natural de aprendizaje del dibujo” y se basaba en el “tanteo”, lo que hoy llamaríamos la experimentación y la repetición (Bellido, 2002: 2). Esta concepción de la educación artística se inicia en la etapa preescolar, en la que Elise Freinet previene de la utilización de modelos, dibujos para colorear, sellos para estampar, etc.

“Il est déplorable que l'usage de ces lamentables tampons en caoutchouc, copies de modèles sans originalité, albums à colorier, tendent à limiter le champ de l'invention enfantine. Mais, de plus en plus heureusement, le dessin libre devient activité normale dans nos écoles Maternelles et Infantines”. (Freinet, 1962: S/P)

El dibujo libre es el procedimiento artístico por excelencia y se basa más en el “realismo de la afectividad” que en el “realismo figurativo” lo que ha dado lugar a su utilización como recurso de interpretación psicológica, pero de la que el mismo Freinet previene (Bellido, 2002: 5)

A pesar del nombre del método (aprendizaje del dibujo), se hace un gran énfasis en la pintura que ha dado lugar a un estilo característico caracterizado por colores intensos y tintas planas que hacen pensar en la influencia del maestro.

“Del mismo modo que la vida y el medio motivan la expresión escrita, así la expresión artística, ligada a la vida, constituye la base de esta enseñanza, y en especial de la pintura. Se ilustran los textos y se multiplican los dibujos mediante el grabado sobre lino, forma especial de impresión. Se pintan cuadros grandes, individualmente o en grupo. Existe desde luego un estilo propio de las producciones Freinet, que figuran en *L'art enfantin*, publicación dedicada al arte pictórico y a la poesía. Hay muchos colores y a menudo se recargan las tintas. Se ha dicho que este estilo bien característico reflejaba una manipulación inconsciente, que también aparece en la libertad de expresión oral y escrita. Es indudable que los métodos Freinet suscitan un estilo de expresión, al igual que lo hacen los métodos tradicionales de aprendizaje sistemático. Pero las finalidades de los dos tipos de enseñanza son diferentes, así como el ideal humano que los inspira. Así pues, el niño será diferente y quizás también lo sea el adulto futuro. Esta es por lo menos la esperanza del pedagogo innovador”. (Legrand, 1993: 7)

Legrand (1933) describe el estilo característico de las producciones artísticas de los alumnos de Freinet, lo que Wilson refiriéndose a Cizek nombraría como School Art Style.

Esta focalización en la pintura es un factor característico de la educación artística en infantil que ya no habría de abandonarse y que provocaría una progresiva pérdida del papel central del dibujo que había primado hasta entonces.

Los trabajos manuales se entienden en su vertiente más práctica y relacionada con la vida (carpintería, jardinería) y no como manualidades o práctica de destrezas motrices sin un sentido vivencial. Hace hincapié en que “hacer” no es lo mismo que ser sujeto activo, con lo cual cuestiona la realización de trabajos manuales desvinculados de un sentido.

“no bastando para que la escuela se pueda considerar activa que en ella se vea al niño ocupado. Tampoco es determinante que se realicen muchos trabajos manuales o que se impregnen las clases de movimiento.” “Toda actividad debe tener un objetivo racional, positivo, una meta creadora.” (Asociación madrileña de educadores infantiles, 2005: S/P)

Su trabajo no está orientado específicamente a la educación infantil, los Freinet no hacen gran diferencia de aplicación al explicar el método, pero su influencia ha sido mayor en la etapa infantil que en etapas posteriores y hay manuales de adaptación de las técnicas Freinet a la escuela maternal (Porquet, 1964)

“Comme à l'école primaire, l'application des techniques Freinet à l'école maternelle repose tout d'abord sur la création d'un milieu éducatif le plus riche et le plus varié possible, susceptible de permettre à chacun des petits le maximum d'expériences dans le climat de sécurité, de confiance et de liberté qu'exigent, pour s'épanouir, les fragiles personnalités naissantes.” (Porquet, 1964: S/P)

En este manual, respecto a la educación artística, se recomienda instalar rincones de actividad con materiales naturales como tierra, arena, agua, trozos de madera; espacios que permitan el garabateo libre o la pintura sin preocuparse porque cojan bien el lápiz o el pincel; rincones con papeles de colores para encolar; espacios en que los niños y niñas se impliquen de manera personal en su trabajo y en que el rol de la maestra consista en sugerir, motivar, más que en enseñar, y en proporcionar los materiales que en este artículo son cuidadosamente detallados y remiten a una práctica y conocimiento real de las técnicas plásticas.

“Notre rôle est alors d'observer nos petits, de prévoir, de suggérer, d'initier, d'encourager, de ramener l'ordre au besoin. Dans cette section de bébés, les

enfants les plus grands ou les plus évolués entraînent les autres, c'est pourquoi les petites sections groupant les enfants de 2 à 4 ans sont en général meilleures que celles groupant des enfants de 2 à 3 ans.

L'essentiel réside dans la pleine participation des enfants à l'activité dans laquelle ils se sont engagés et de l'institutrice à la vie de chacun de ses petits". (Porquet, 1964: S/P)

España fue uno de los países en que la pedagogía de Freinet arraigó con más fuerza y más tempranamente (Gertrudix, 2016: 232)

"La nueva pedagogía, con un alto contenido social y con una invitación al protagonismo de profesores y alumnos, ofrecía los ingredientes necesarios para un cambio revolucionario en las aulas. La proclamación de la Segunda República, en abril de 1931, fue también crucial para la expansión de las técnicas de trabajo freinetianas". (Gertrudix, 2016: 232)

En Barcelona, en 1937, en plena guerra civil, nació la *Escuela Freinet* de Barcelona impulsada por el inspector escolar Herminio Almendros (Jiménez Mier, 2016: 100). Aunque al fin de la guerra, con la llegada del franquismo "acabaron con su avance y hubo que esperar a finales de los años sesenta del siglo pasado para que se empezase a hablar de nuevo de Freinet" (Gertrudix, 2016: 231)

Alice Chipman Dewey (1859-1927)

Con respecto a la filosofía pedagógica de John Dewey me referiré a ella a través de la obra de su mujer, Alice Chipman Dewey que se centra específicamente en la etapa preescolar. La obra de Chipman, maestra y directora del Laboratory School, queda recogida en dos documentos: la conferencia *The place of the kindergarten* (1902)⁸² y el libro *The Dewey School* escrito por Ann Camp y Katherine Camp, esta última, subdirectora y coordinadora de ciencias de la escuela. (pág. 9) un libro que recoge materiales documentales y textos que la misma Alice Chipman estaba recopilando para una publicación que no llegó a finalizar.

"The sources upon which the writers have drawn include the publications and documents mentioned above, the current and later writings of Mr. and Mrs. Dewey, and those of alumni and friends of the school. The school was deeply indebted to Mrs. Alice C. Dewey for her exceptional insight in solving many of its problems. She also collected and preserved a large part of the source materials. Mrs. Dewey's death in 1927 made impossible her plan to write the history of the school in collaboration with Mrs. Mayhew. Following her death, the authors undertook the work at Mr. Dewey's request and gratefully acknowledge their debt to Mrs. Dewey." (Camp y Camp, 1936: viii)

La escuela laboratorio fue creada en 1897, pero no fue hasta 1898 cuando se crea la sección de kindergarten para niños y niñas de 4 y 5 años. Empiezan con 8 niños divididos en dos grupos por edades. El parvulario incluía una sala de habilidades manuales y una de arte (pág. 8). En 1900 Alice Chipman pasa a ser la directora del centro, así como la directora del departamento de inglés, literatura y lenguajes expresivos. También se encargaba de atender los grupos de estudiantes en prácticas.

⁸² "This paper was prepared for a general introduction to the subject, " What is the Relation of the Kindergarten Work to the Whole Education of the Child ? " and read before the Kindergarten Club of Chicago, October, 1902". (Chipman, 1902: 273)

“Mrs. Dewey's previous informal connection now became official as principal of the school. She was also director of the Department of English and literature, and had general oversight of the language expression of the school. (Camp y Camp, 1936: 9)

“She also conducted classes with the pedagogical students working in the school and doing laboratory work as assistants” (Camp y Camp, 1936: 8 -9)

El capítulo IV se dedica a los grupos de 4 y 5 años y se titula “household occupations”. Las ocupaciones consistían en el núcleo fundamental del diseño metodológico (cocina, costura, trabajo en madera) y servían para integrar los dos contextos (familia y escuela) en que se movía el niño y en los que se ponían en marcha los cuatro intereses fundamentales de la infancia: constructivo, experimentador o investigador, social y expresivo o artístico. (Guichot, 2016: 193)

“The setting for the youngest children of the school was not ideal from the point of view of convenience, modern equipment, or exposure. It was, however, sufficiently like the children's own homes to give a sense of familiarity to their first away-from-home experience”. (...)

The very bareness of the room, however, seemed to please the children, for it gave them the freedom for their plays and games often lacking in their home environment”. (Camp y Camp, 1936: 56)

Incluye un ejemplo de horario, aunque se especifica que no era un horario fijo (pág. 57) y que la idea de fondo era alternar períodos de concentración (como el trabajo manual) con períodos de relajación (pág. 57) Los trabajos manuales incluían construcción con bloques, dibujo, pintura, modelado con arcilla, manipulación de arena u otros medios de expresión; concibiendo el juego como una manera natural de expresarse (pág. 59)

“9:00- 9:30 Hand-work,
9:00-10:00 Songs and stories.
10:00-10:30 Marching and games such as “Follow the Leader” while the room was being aired and personal wants cared for.
10:40-11:15 Luncheon.
11:15-11:45 Dramatic play and rhythms”. (Camp y Camp, 1936: 57)

En estas actividades nunca se proporcionaba un modelo que copiar, pero esto no significa que no haya una disposición de ayuda o de relación por parte del docente, entendiendo que es absurdo entender la cuestión de la ayuda docente de manera polarizada y sin posibilidad de puntos intermedios. En la explicación de este modelo hay una relación docente natural que no oculta las sugerencias por parte del adulto y que ayuda a agrandar el imaginario visual y conceptual del niño, aunque puntualiza que cada vez estas sugerencias son menos necesarias porque el niño “Little by little, however, he had been thrown on his own to choose his play or the material with which to develop his thought, and he was already beginning to investigate and experiment, to use “the test and prove” method” desarrollando su autonomía y capacidad investigadora.

“It was accordingly adopted as a general principle that no activity should be originated by imitation. The start must come from the child through suggestion; help may then be supplied in order to assist him to realize more definitely what it is he wants. p.61 Nothing, however, seemed more absurd than to suppose that there was no middle term between leaving a child to his own unguided fancies and likes and controlling his activities by a formal succession of dictated directions. (Camp y Camp, 1936: 62)

Nothing, however, seemed more absurd than to suppose that there was no middle term between leaving a child to his own unguided fancies and likes and controlling his activities by a formal succession of dictated directions.” (Camp y Camp, 1936: 62)

Pretendidamente eran actividades sencillas que podrían parecer un programa poco ambicioso en comparación a otros parvularios (pág. 60), pero que encontraban en esta simplicidad nuevas oportunidades de exploración.

“The program was relatively unambitious compared with that of many kindergartens, but it may be questioned whether there are not certain positive advantages to be seen in this limitation to activities that are so fundamental to human living that they continually lead out into new fields and open up new paths for exploration.”(Camp y Camp, 1936: 60)

Siempre en relación con las necesidades del niño: necesidades de relación y continuidad con la vida, de seguridad, de unicidad, tal y como Chipman afirma en la conferencia, palabras que se copian de manera casi textual.

“The question of the relation of the kindergarten work to the rest of the child's school life is a question shortly answered if we put it directly. We have only to quote from Froebel's own words whenever he speaks of the inner need of continuity. (...) that throughout this he would have insisted upon his great principle of inner development and continuity, and that consequently in any use of his kindergarten system one must always remember that she is employing a portion only of the plan of a master”. (Chipman, 1903: 273)

“Each activity, because of its intimate relation to the needs of life, calls for expansion and enlargement, creates a demand for further activity, reveals a further need, and suggests something to satisfy that need” (Camp y Camp, 1936: 60)

“Many concerns were brought in, when desirable, without going beyond the unity of the main topic which helped to develop and foster in the child a sense of continuity and security, a feeling of at oneness with life which is at the basis of attention and fundamental to all intellectual growth” (Camp y Camp, 1936: 60)

Refiriéndose al trabajo de construcción con bloques lo considera el más apropiado para entender el sentido de planeación y de trabajo finalizado.

“build-up” work. “seemed better fitted than anything else to secure two lectors initiation in the child's own impulse, and termination upon a higher plane. It brought the child into contact with a great variety of material such as wood, tin, leather, or yarn. It supplied a motive for using these materials in real ways, instead of going through exercises having no meaning save a remote symbolic one.” (Camp y Camp, 1936: 61)

Según Chipman, el niño encuentra en la escuela un lugar que, a diferencia de en su propia casa, le pertenece y le educa sin presión, “that here was a place belonging to him, where simple ways were without haste and pressure”

“In his own home, adults, always engaged in their own pursuits, had hurried him in his play. Here, he found he could play as he wished and take his own time, as long as he did not block others' play” (Camp y Camp, 1936: 63)

“They had need of faith to trust for guidance to the child's own selective power in and instinctive control of the activities induced by his surroundings.” (Camp y Camp, 1936: 58)

He has long since passed out of the short period when instinct and simple emotion have control". (Camp y Camp, 1936: 58)

"The consequent pleasurable experience of these first choices, these breaks away from his mother's plan and of following his own will-o'-the-wisp desires, have given him a new sense of freedom and of the power for independent action".(Camp y Camp, 1936: 58)

Explica con detalle el tipo de actividades que hacen relacionadas con poner la mesa (pág. 65) y que les sirven para introducir la numeración, los juegos de imitación que surgen a raíz de excursiones o conversaciones, proyectos que implican la resolución de un problema (pág. 69) o proyectos grupales como construir una casa miniatura con sus habitaciones y mobiliario

"This was a group enterprise. Cottages with one or two rooms, the smallest known to the children, were made of blocks. Day by day details were added. Streets were made with sidewalks to connect with other streets. Lamp-posts were added and the stepping stones across the streets. These ideas were the children's own and developed without direct suggestion. When interest flagged, they were aided (by prearrangement of material and situation) to carry on into a new phase of the idea. The streets and sidewalks of their toy town finished to their satisfaction, a hint was sufficient to direct attention and effort to the interior arrangements of their cottages. They outlined the rooms with six-inch blocks and with smaller ones placed in them the necessary furniture."(Camp y Camp, 1936: 68)

Camp destaca la ayuda mutua, la comprensión por parte de los niños de no interferir en el desarrollo del grupo y que, en todo caso, podían abstenerse de participar. De tal manera que la disciplina no se imponía desde arriba sino que emergía de la propia participación en el grupo.

"Each child came to see that orderly self-direction in his activity was essential to group effort: he learned to stop pounding because it interfered with the group's story-telling, even though he didn't choose to join the activity of the group (...) Therefore, "discipline," so-called, was not from above, but was evolved as a result of the participation by both teacher and children in a group activity, and a school spirit developed which fostered social sensitivity and conscience." (Camp y Camp, 1936: 71)

Respecto al arte valora no tanto los productos como la actitud de espíritu, la "actitud artística" (pág. 348) que confiere a las artes manuales o a las actividades cotidianas un valor de expresión artística y que se convierte en un lenguaje para hablar de ellos mismos y para acercarse a los demás.

"Art is not an outer product nor an outer behavior. It is an attitude of spirit, a state of mind one which demands for its satisfaction and fulfilling a shaping of matter to new and more significant form (...) The school seems to have had a groping faith that genuine artistic expression in any medium may grow out of the manual arts and carry on to their spiritual meaning many of the processes of everyday life. This did not mean that all art work was to be correlated in detail with the other work of the school, but that there was a spirit of union which gave vitality to the art, and depth and richness to the other work. It recognized that art work involves physical organs, the eye and hand, the ear and voice, however, ideally." (Camp y Camp, 1936: 348)

El libro de Camp y Camp (1936) da respuesta a las preguntas que Chipman plantea al inicio de la conferencia.

“What are we doing to help or to hinder the development of this child? What ideas are we able to interpret for him? What material to mold are we giving him? What end do we help him to attain? Once more, it is only the memory of his questions which can induce us to face any of the possibilities we thus open up to ourselves.”
(Chipman, 1903: 274)

Aunque no incluye las reflexiones sobre la maternidad sobre las que Chipman reflexiona en la conferencia. Una maternidad no idealizada en donde la teoría nunca casa con la práctica, donde todo va demasiado rápido, falta el tiempo, y en que “Gradually and almost unconsciously the principles which she laid down in advance for her guidance fall into disuse” y que -me ha parecido entender- aconsejan la educación infantil no solo como simple necesidad sino como beneficio para el niño.

“The time has not come for the younger mind to look back for her. There comes a call like that of old, “Let my people go;” and she obeys. Am I mistaken in thinking that it was the preparation for this departure into a new world that Froebel desired? No one will, I believe, deny that the meaning of the “Mother Plays” is simply this, that they are an attempt to simplify and to clarify this passing out from the small center of the narrow and intense life of the family where the instinct and the emotions are the guides to action, into the larger and more diffused activities which demand intellectual control. The time when instinct and simple emotion have control in human life is short, but curiously enough it is during this time that intelligence has its most rapid growth; in a sense, it’s most important growth. Intellectual ends are set up independently during this formative period”.
(Chipman 1903: 276)

Rosa Sensat

Rosa Sensat (1873-1961)⁸³ trabajó como maestra de párvulos en varias escuelas de Girona y en Madrid, donde entró en contacto con la *Institución Libre de Enseñanza* en la que conoció a Francisco Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío. Cuando vuelve a Barcelona, empieza a trabajar en la *Escuela Pública Unitaria de la Diagonal*. En 1912 fue becada por la JAE (Junta de Ampliación de Estudios) y visitó Escuelas Nuevas en Bélgica, Suiza y Alemania. En 1914 empieza a trabajar en la *Escola del Bosc*, iniciativa pedagógica del ayuntamiento de Barcelona con la finalidad de mejorar la salud de la infancia (Esteruelas, 2015: 111)⁸⁴, escuela que es considerada la primera escuela pública al aire libre adscrita a las ideas de la Escuela Nueva. Durante veinte años dirigió la sección de niñas de esta escuela.

En 1931, en el marco de la II República, con Manuel Ainaud al cargo de la Asesoría del Ayuntamiento de Barcelona, Sensat empieza a dirigir el *Grupo Escolar Milà i Fontanals* en el que estuvo hasta el final de la guerra (1939).

Respecto a la educación artística en la etapa infantil, se recogen algunas de sus ideas en *Hacia la Nueva Escuela* (1934) publicado en Madrid y no traducido al catalán hasta 1996. En esta obra, que recoge su experiencia en la *Escola del Bosc* inspirada en los principios pedagógicos del vitalismo y el naturalismo (Esteruelas, 2015: 111), se refiere tanto a la educación estética como

⁸³ Información de: Associació de Mestres Rosa Sensat (s.f.) “La mestra Rosa Sensat. Informació Bibliogràfica”. *Biblioteca Rosa Sensat*, núm. 39

⁸⁴ A l'escola del Bosc siguieron l'Escola del mar (1922), las Escoles del Parc Guinardó (1923) y la Escola de la Salut (1926).

a la importancia de los trabajos manuales, dejando clara la importancia que otorga a “producir” en el proceso de aprendizaje y de la materialización de las ideas y no solo como ejercitación de destrezas manuales.

“10- A la nostra escola vam donar una gran preponderància al treball manual; però sempre perquè se'ns va fer necessari, atesa l'organització general del treball i de la vida de l'escola. Es va tenir en compte que l'esperit humà no solament ha d'adquirir coneixements, ha de ser receptiu, sinó que ha de crear, ha de produir; que les facultats creadores han de ser cultivades com les facultats d'adquisició; i que són **els** treballs manuals els que transformen el pensament en acció i donen representació manual a les idees i als sentiments.

11- Si l'escola oblidava la transmissió de la cultura, patrimoni de la humanitat, no tindria raó de ser” (Sensat citada por Associació Rosa Sensat, 2018: S/P)

Esteruela, Garcia Ferrero y Vlaplana (2015) recogen la importancia que otorga a la estética, al arte y a la educación de la sensibilidad.

“Així pot aspirar als valors més nobles i superiors. A fi d'aconseguir-ho s'utilitzava no només la *via* de l'ètica, sinó també - i sobretot- e l camí de l'art, és a dir, de l'estètica o, dit d'una altra manera, es recorria a l'educació de la sensibilitat. L'Escola del Bosc, i més tard l'Escola del Mar, excel·lí en aquesta concepció de l'escola com a vida, ètica i estètica, en un tot integral” . (Esteruelas, 2015: 126)

“El sentit estètic, el sentiment de la bellesa, fou - per tant - un dels pals de paller de l'Escola del Bosc, fins el punt que allà es va «crear un ambient favorable al desenvolupament del sentit artístic i del bon gust» (Sensat, 1996: 46, en Esteruelas, 2015: 128)

De acuerdo con las ideas globalizadoras de Decroly que opta por una enseñanza no segmentada, el dibujo (al igual que el aprendizaje de la lectura) también adoptó en la Escuela del Bosc un carácter global que abandonaba el análisis de puntos, líneas y geometría para fijarse en el conjunto (Esteruelas, 2015: 124)

“L'infant coneix les coses sense una anàlisi prèvia de les qualitats o dels components, que només podran ser apreciats per un fenomen d'abstracció, que no es pot presentar fins més tard”. (Sensat, 1996: 68 citada por Esteruelas, 2015: 124)

La concepción del aprendizaje en Sensat se enmarca en una psicología evolucionista que intenta no violentar el proceso natural de desarrollo, pero atiende tanto a la vertiente física como social y cultural lo que le lleva a valorar la sensibilidad estética y la vida cultural y no solo la evolución del gesto gráfico el aprendizaje de destrezas.

Según Colmenar (2016: 258) la experiencia más revolucionaria y pionera en cuanto a la organización de las escuelas infantiles en Catalunya se dio durante el período de la Guerra Civil, una vez ya se había iniciado el conflicto bélico. Catalunya asumió muchas competencias educativas que se gestionaron a través de la CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) el cual redactó un Plan general de enseñanza que abordaba las etapas desde la escuela maternal (que pasó a llamarse “escola bressol”) a bachillerato y que se inspiraba en los principios de la pedagogía activa, las ideas anarquistas y socialistas y los principios de la escuela unificada incluyendo la educación 0-3 como un nivel educativo obligatorio y gratuito (Colmenar, 2016: 259). En el marco de la CENU destacan las figuras de Dolors Canals Farriols y, dentro del ámbito de la educación artística, de Francesc Galí que se ocupó de la organización del departamento de

enseñanzas artísticas desde la escuela maternal hasta las enseñanzas superiores de Bellas Artes, ya en el ámbito universitario (Masip, 2005: 35).

El plan de enseñanza creado por la CENU tuvo grandes dificultades de aplicación debido a la guerra y “la derrota de la República acabó con aquel ambicioso proyecto” (Colmenar, 2016: 260).

Tras la guerra civil (1936-1939) con la instauración de la dictadura franquista, desaparecieron prácticamente los principios de renovación pedagógica de la Escuela Nueva y muchos maestros y maestras fueron perseguidos, exiliados o fusilados.

“Els moviments de renovació pedagògica van quedar interromputs i la incipient estructura educativa infantil desmantellada en instaurar-se la dictadura franquista, que va retornar tant a les actuacions de caire benèfic i assistencial com a la parvitat en la inversió pública en aquesta etapa. L'estat, inscrit en l'ideari tradicional, considerava l'educació en els primers anys de vida com una funció reservada a la família i, primordialment, a la mare; i es considerava subsidiari de la iniciativa privada, majoritàriament religiosa, pel que fa al conjunt de l'educació”.

El caràcter marginal i assistencial de l'atenció a la primera infància queden palesats en la seva exclusió del sistema educatiu (les “escoles maternals” -de 0 a 2 anys- van passar a dependre de la Direcció General de Sanidad), les baixes taxes d'escolarització, i l'absència de reglamentació específica. Des del punt de vista pedagògic, la recuperació de la pedagogia tradicional espanyola i el rebuig a qualsevol aportació estrangeritzant implicava, a la pràctica, repudiar els moviments de renovació i la pedagogia científica que havien penetrat amb anterioritat a 1939. L'historiador Jordi Monés apunta, tanmateix, que el franquisme no es pot considerar pròpiament com un període de ruptura educativa, ja que en les zones rurals i semi-urbanes, tant els esquemes de l'escola tradicional com el reduït paper de la dona a la societat havien sobreviscut el període republicà i revolucionari sense gaire canvis. (Blasco, 2016: 13).

El período de 1940-1969

Durante el franquismo se interrumpe el proceso innovador y todas las experiencias pedagógicas previas “fueron anatemizadas por extranjerizantes, recurriendo a una tradición española que resultaba muy alejada en el tiempo” (Monés, 1999: 30).

Respecto a las escuelas de párvulos, Monés (1991) señala que hubo un rechazo expreso de todas las experiencias renovadoras anteriores a 1939, pero que continuaron algunos parvularios con metodologías Montessori o Decroly (Monés, 1991: 181) (*Escola del Mar* a cargo de Pere Vergés) quizá debido a que la inspección en estas etapas no era tan rigurosa.

“La recuperación de la pedagogía tradicional española y el repudio de todo lo extranjerizante, equivalía al rechazo de la pedagogía científica y de todas las experiencias renovadoras llevadas a cabo en España con anterioridad a 1939, concepción que también tenía su incidencia en nuestro campo de estudio” (Monés, 1991: 177)

“En primer lugar, no existían libros que hicieran ningún tipo de alusión a la organización y métodos de la escuela maternal, considerada simplemente como una continuación de la vida del hogar; en dichos centros, jugaba un cierto papel el juego y en el mejor de los casos una concepción tradicional del dibujo o de la grafía infantiles. Tanto en la escuela maternal como en el parvulario, se ignoraba totalmente, por lo menos a nivel de concepción psicopedagógica, la importancia del desarrollo psicomotor que lleva consigo el descubrimiento del propio cuerpo, del

esquema corporal, desarrollo que ayudará al niño a buscar nuevos horizontes y a relacionarlo con el mundo circundante; los tabús sexuales, entre otras limitaciones, impedían avanzar en esta dirección y consiguientemente llevar a la práctica este tipo de experiencias. Por otra parte, no se evidenciaba un claro interés hacia la educación sensorial, el espontaneísmo, etc., ni se manifestaba ninguna preocupación por la socialización del niño en sus distintas facetas, sociales, afectivas, etc. (Monés, 1991: 178)

Aún así, González-Agàpito (1994) y Monés (1991) muestran algunos ejemplos de escuelas como *Virtèlia*, *Nausica* y *Betània* que no perdieron totalmente su carácter innovador. Estas excepciones dentro del sistema educativo franquista se debían en parte a la falta de atención hacia la educación en estos niveles, que no se consideraba de gran importancia.

“Dado que las únicas posibilidades de experimentación quedaban limitadas al preescolar, donde debido al abandono de la educación infantil por parte del Estado, no había prácticamente control, y al propio carácter de la demanda, la mayor parte de estas escuelas comenzaron a partir de estas edades, integrándose paulatinamente a la enseñanza primaria, luego educación general básica. (Monés, 1991: 182)

A partir de los años cincuenta, debido al incremento demográfico y necesidad de centros educativos, hubo una cierta relajación del control y aparecen “corrientes de recuperación de las experiencias pasadas, especialmente en Cataluña y en algunas zonas urbanas, que aun así no tendrán posibilidades de una mínima expresión hasta la década de los sesenta” (Monés, 1995: 31)

“El viraje importante se produjo a partir del quinquenio 1950-1955, reiniciándose una vía que poco a poco irá encontrando nuevos cauces de expresión. A esta nueva coyuntura que comportó una mayor demanda social de educación preescolar”. (Monés, 1991: 181)

En 1956 se abrió una escuela de maestras, la *Escola de Jardineres*, que retomaba principios pedagógicos de la Escuela Nueva y que fue el primer centro para la formación exclusiva de educadores para la primera infancia. (Monés, 1991: 182).

“Es plantejà per primer cop a Catalunya i a Espanya, donar resposta a la necessitat de formar específicament a parvulistes ja que els mestres estaven, en general, adscrits a una concepció molt academicista de la seva feina, i consideraven que l'educació dels més petits no formava part, no era l'ocupació de l'escola. I així el 1956, obrí les seves portes l'Escola de Jardineres que es proclamava hereva de Froebel, Montessori i Décroly, al seu prospecte inaugural, i que proporcionà una formació professional, pedagògica i tècnica eficaç, activa i progressiva que contrastava amb la formació dels educadors que es feia a les escoles Normals o a la secció de Pedagogia de la Universitat, ancorades en un academicisme estèril i desarrelat de la realitat del país”. (González-Agàpito, 1994: 145)

“Muchos de estos educadores, algunos de ellos formados en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona creada en 1954, encontrarían aquello que no les ofrecía la Facultad, en las clases que dictó en su domicilio particular Alexandre Galí entre 1959 y 1963, a las cuales cabría añadir el magisterio de Artur Martorell; en dichos cursos, descubrieron estos maestros jóvenes que no partían de cero sino que podían beber de las propias fuentes. Vale la pena señalar que A. Galí aconsejaría a estos maestros que de momento se reiniciaran en la tradición propia a través del método Montessori, es decir situándose nuevamente en 1915 para ir recuperando progresivamente la educación del período republicanos”. (Monés, 1991: 182)

A partir de la década de los 60 “el régimen empieza a ser un poco más flexible a causa de su propio desgaste y al turismo, que va a ser una fuente importante de ingresos. La sociedad civil despierta poco a poco. Empiezan a tomar cuerpo ciertos movimientos políticos, sindicales y también educativos que habían estado recomponiéndose en la clandestinidad. Cataluña, con la institución Rosa Sensat a la cabeza, constituye la avanzadilla”. (Gertrúdx, 2016: 233)

La Renovación pedagógica

Es en este contexto de relativa flexibilización que un grupo de maestras organizaron los *Moviments de Renovació Pedagògica* con la finalidad de recuperar los principios pedagógicos que se habían introducido en Catalunya antes de la guerra civil y que consideraron la etapa de infantil como una prioridad pedagógica.

“Això no obstant, després dels anys de major repressió cultural, s’iniciaria un període de “restauració pedagògica” a Catalunya, de nou amb l’educació de la primera infància com a capdavantera, ja que estava sotmesa a un menor control ideològic i administratiu, i particularment concentrada en els centres educatius privats de la burgesia liberal. D’entre els fets que marquen l’inici del ressorgiment destaca, el 1956, la creació, un cop més, d’un parvulari d’inspiració montessoriana a l’escola Talitha, que aquell mateix any celebraria, al mateix centre, un curs clandestí sobre el mètode Montessori adreçat a mestres d’altres escoles infantils que volguessin reprendre l’enfocament educatiu d’aquesta etapa.” (Blasco, 2016: 13)

“En la segunda mitad de los años 60, las reivindicaciones específicas de padres y maestros en los aspectos económico, pedagógico y social por una guardería de calidad, constituyeron el *movimiento de guarderías* que creció en estructuración de las reivindicaciones y en poder de convocatoria”. (Codina, 2002: 102)

De estos movimientos renovadores, con la ayuda de diversas entidades y de maestros y padres de las escuelas fundadas en los años 50, nace en 1965 la *Escuela de Maestros Rosa Sensat* (Codina, 2002: 94) fundada por Marta Mata, se formulan por escrito los principios básicos de la asociación (Codina, 2002: 94) y se recuperan referentes pedagógicos de la Escuela Nueva como Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Claparède, Ferrière, Descoeurdes (Codina, 2002: 95). Esta asociación es impulsada por sectores progresistas de la Iglesia como la Federació de joves cristians de Catalunya, la Abadía de Montserrat o la Orden de los Capuchinos (Agápito, 1994: 146; Codina, 2002: 94) y propicia el nacimiento a su alrededor de un grupo de escuelas privadas⁸⁵ basadas en una pedagogía activa que intentan recuperar las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva que se habían introducido en Catalunya en los treinta primeros años del siglo XX. Se recupera especialmente la figura de María Montessori por recomendación expresa de Alexandre Galí, seguramente debido a motivos de prudencia ya que Montessori era profundamente cristiana y su método ensalzaba valores como el trabajo o el orden; aunque otros pedagogos como Cousinet, Kerchensteiner, Decroly y sobre todo Freinet (Soler i Mata) también ejercieron una notable influencia.

⁸⁵ “Així sorgiren, doncs, un bon grapat d’escoles que eren una alternativa a una «escuela nacional» molt degradada després de la repressió i a una escola confessional que també havia renunciat les fites de renovació que, per exemple els Escolapis, havien assolit abans de la guerra i que ara s’havien ancorat en una pedagogia tradicional basada en la imitació dels models, que és, com sabem, la pauta de tota escola tradicional”. (González-Agápito, 1994: 146).

“En cuanto a método, siguiendo orientaciones de Alexandre Galí, la mayoría optamos por el método Montessori: nos permitía salir al paso a la falta de recursos pedagógicos del momento, a pesar de que la creación y elaboración del material establecido implicaban considerable tiempo y dedicación”. (Codina, 2002: 101)

Es interesante señalar que estas escuelas suponen una continuación de la tradición de la Escuela Nueva en un momento en el que el resto de Europa había renunciado a estas ideas tras el desengaño de la II Guerra Mundial (González-Agàpito”, 1994: 146). La recuperación de estos movimientos pedagógicos supuso en cierta manera no solo una renovación pedagógica sino una reivindicación política que marcaba una continuidad con la catalunya republicana.

Marta Mata explica así el nacimiento de la Asociación

“I com va sorgir la idea de crear l’Escola de Mestres Rosa Sensat? «Amb companys de diverses escoles: Tau, Talitha, Ton i Guida, Costa i Llobera... aquells anys, finals dels cinquanta primers dels seixanta, vam anar veient que la feina més grossa era encaixar els mestres nous que sortien de l’ Escola Normal i no sabien res de res perquè, a diferència de nosaltres, ja no tenien el referent de l’escola de la República. Els mestres nous patien molt. Aleshores se’ns va ocórrer fer una escola per a aquests mestres, gent que ja tenia el títol i que volien ferho bé, i vam crear l’Escola de Mestres Rosa Sensat per a mestres que treballessin al matí i a la tarda vinguessin a Rosa Sensat. Vam començar l’any 1965 amb 15 alumnes”. (Gort, 2001: 28)

Poco después, en 1966, se iniciaron les Escoles d’Estiu que desde el principio dedicaron por las mañanas a cuestiones de pedagogía y didáctica general y por las tardes a formación artística.

“Nosaltres, els primers anys, els matins es dedicaven a estudi de didàctiques i d’experiències didàctiques i a un tema general concret d’educació, i a la tarda es feia expressió, artística, corporal... Els mestres apreníem a moure’ns, a dibuixar, a cantar, perquè l’expressió creativa als anys seixanta s’havia perdut totalment. Així va recomençar l’Escola d’Estiu”. (Gort, 2001: 28)

Las revistas también jugaron un papel en la difusión de la Renovación Pedagógica. Trafí (2012) afirma que Romà Vallés⁸⁶ a través de la revista *Serra d’Or*⁸⁷ fue un impulsor del modelo autoexpresionista en la escuela catalana y que “las teorías de la autoexpresión sirvieron a Vallés para criticar el modelo educativo basado en la copia y la reproducción, como propio de una visión opresiva y reproductiva de la educación artística propio de la dictadura franquista” (Trafí, 2012: 20)

El artículo de Romà Vallés “Importància i desenvolupament de l’Educació per l’art” (Vallés, 1960: 51-52) refleja un clima “propicio al expresionismo” en la escuela y propone la Educación por el Arte como un retorno a la naturaleza (a les maneres orgàniques de l’ésser) y como una forma de rebeldía política, una manera de evitar la desintegración provocada por la civilización y por una educación “que diu que s’ha de destruir tot allò que portem en néixer” y que “condueix a un règim totalment imposat i dirigit” (Vallés, 1960: 51)

“Aquesta tècnica de l’educació [Educación por el Arte] podrà esser resumida dient que es el cultiu de les maners d’expressió (...). Es curiós de pensar que

⁸⁶ Pintor y pedagogo, catedrático de instituto y profesor en la escuela Massana de Barcelona

⁸⁷ *Serra d’Or* es la revista más antigua en lengua catalana, fundada en 1959. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/portales/serra_dor/

aquestes idees tan clares no han estat mai portades a la pràctica: ha calgut arribar als nostres dies per a pensar que l'art també és un intent de tornar des de la desintegració provocada per la civilització a maneres "orgàniques de l'ésser".

L'equilibri psíquic, base de tota estabilitat i integració intel·lectual, solament és possible quan es permet la integració d l'inconscient i això s'aconsegueix segons Read, practicant les activitats imaginatives, en l'elaboració espontània de la fantasia, en l'expressió creadora en color, línia, sons i paraules. (Vallés, 1960: 51)

Hernández Belver (2002: 17) menciona a Romà Vallés (*El arte en la educación de los niños*, 1969) y Eduardo Vicente (*La pintura y el niño*, 1953) como autores que se interesaron por el arte infantil y como exponentes de la corriente expresionista hasta que las obras de Herbert Read y Viktor Lowenfeld se difundieron en España.

Desde 1970 a la actualidad

En 1970 se aprueba la LGE (Ley General de Educación) que supone la admisión de algunos de los principios de renovación pedagógica que se habían ido extendiendo (Codina, 2002: 102)⁸⁸ aunque, en la práctica, la pedagogía tradicional nunca ha sido completamente superada. Supone también la entrada oficial del movimiento autoexpresionista que tanto influirá en la educación artística.

"Aquesta, propiciada per la Llei de 1970, es basava en un model que potenciava el desenvolupament de la creativitat i l'autoexpressió. Els autors de referència eren, principalment, V. Lowenfeld (1961) i A. Stern (1962). Aquests varen divulgar unes pautes didàctiques basades en les diferents etapes evolutives gràfiques del nen". (Juanola, 1993: 12)

Desde 1970 hasta la actualidad se puede señalar una serie de influencias en el ámbito de la educación artística, entre las que destacan:

- El movimiento de libre expresión
- La pedagogía de Loris Malaguzzi
- La pedagogía Waldorf
- Las inteligencias múltiples
- Los proyectos de trabajo
- La Cultura Visual
- Las pedagogías críticas
- La influencia de los países nórdicos

El movimiento de Libre Expresión

Al finalizar la II Guerra Mundial se popularizó un discurso educativo según el cual el modo más eficaz de asegurar y mantener la paz consistía en una reconstrucción educativa (Dorn, 2006: 298) que cambiara los parámetros educativos que habían permitido la guerra. Esta lógica discursiva quedó plasmada en la fundación de importantes agencias internacionales con fines educativos como la UNESCO en 1946 (Quiroga, 2015: 97). En este contexto crítico hacia los modelos educativos vigentes y como reacción al academicismo surge el modelo de Libre

⁸⁸ "La Ley General de Educación de 1970, en cierta manera significaba que oficialmente se asumía la renovación pedagógica representada por el movimiento educativo que se iba extendiendo". (Codina, 2002: 102)

expresión (o autoexpresionista) con un claro deseo de mejorar la educación a través del arte. El modelo autoexpresionista está inspirado en los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, fue desarrollado por Herbert Read (*Educación por el arte*, 1943) y Vicktor Lowenfeld (*Desarrollo de la capacidad creadora*, 1947) y supuso una mejoría en la educación artística del momento, aunque no esté libre de aspectos problemáticos (Berdichevski, 2014: 134).

“El modelo autoexpresionista implicó, sin duda, un salto cualitativo importante. Sin embargo, la implementación de esta didáctica tuvo consecuencias que aún hoy son difíciles de superar. Al considerar que cualquier intervención obstaculiza la creatividad, se borró el lugar del maestro como enseñante oponiendo, erróneamente enseñanza y libertad. Los niños, lejos de ser libres para hacer lo que quieren, quedan sometidos por sus limitaciones a hacer sólo lo que pueden, lo que, con el tiempo provoca frustración”. (Berdichevski, 2014: 134)

El modelo autoexpresionista considera que el arte es un vehículo de expresión creativa que favorece la educación integral y la formación de personas emocionalmente estables. Supuso un cambio en la concepción educativa de las artes especialmente por el énfasis en no bloquear la espontaneidad y libertad de los niños.

El movimiento de libre expresión ganó mucha fuerza a partir de mediados de los años 60, pero en Catalunya y España - a partir de los textos estudiados en esta investigación- se puede afirmar que llegó más a partir de Freinet (o Romà Vallés) que de Lowenfeld, Read o Stern directamente.

En los relatos de las maestras de esta época, como el que Teresa Codina (2002) hace de las escuelas en Catalunya durante el período franquista, queda clara la importancia que se daba a la expresión y se nombran los pedagogos de la Escuela Nueva, pero en ningún momento se refiere al movimiento autoexpresionista de origen anglosajón.

"Diferentes tipos de expresión. La diversidad en la expresión se desprende del principio mismo de una educación que atiende todas las facultades de la persona. La vertiente expresiva de la actividad del niño es la garantía de la vertiente adquisitiva: no la hemos adquirido hasta que logramos expresar y el tipo de expresión no es únicamente el verbal. Hacia los años 50 Artur Martorell había formulado y explicitado en diversas conferencias, cómo la educación integral no sólo contempla el cultivo de las diferentes formas de expresión sino que considera la expresión n como medio de educación para todos los alumnos, y no simplemente para perfeccionamiento de las aptitudes de algunos". (Codina, 2002: 101)

Tampoco en los textos de los historiadores de la escuela en esta época que he consultado (González-Agàpito, 1994; Monés, 1991, 1999) he encontrado referencias a los referentes del autoexpresionismo anglosajón, pero sí a la influencia de Freinet en esta concepción del arte como expresión.

“Un capítulo especial debe dedicarse a las técnicas Freinet, que desde mediados de la década de los sesenta se extienden por toda España a través de la cooperativa fundada en Valencia. Son también protagonistas de estos años las doctrinas piagetianas, que adquieren una gran importancia a partir de la década de los setenta, y que perviven en la actualidad”.⁸⁹ (Monés, 1995: 31)

⁸⁹ “y la progresiva integración a algunas corrientes modernas -preferentemente norteamericanas- vinculadas al aprendizaje, a través de las facultades de Pedagogía y Psicología que se fueron creando” (Monés, 1999: 31).

Todos los elementos propios del autoexpresionismo están presentes en Freinet: aprendizaje natural por tanteo al igual que se aprende a andar, falta de necesidad de corregir los errores ya que son parte de las etapas normales de desarrollo, importancia del dibujo libre, dibujo como reflejo del mundo interior del niño y como cauce de liberación emocional.

Lowenfeld y Read no aparecen citados en las revistas de la investigación ni he encontrado publicaciones de Rosa Sensat que los tomen como referentes, incluso en la actualidad. Al referirse a la libre expresión se recurre más a Freinet, Luquet o Stern. Este último aparece ampliamente citado en las revistas de la investigación y en algunos documentos del currículum d'infantil⁹⁰

“Estas ideas llegan a nosotros hacia la mitad de los años sesenta vinculadas a profesores «de dibujo y trabajos manuales» que buscaban alternativas a la educación limitadora que el sistema franquista había impuesto (y también, para algunos, como reacción al propio sistema). Por eso, comenzamos a denominar a nuestra área de «expresión», para añadirle lo de «plástica» por un doble motivo. Primero, por la influencia que la educación francesa tenía entonces en nuestros referentes educativos y el papel que los «talleres de plástica» y la «educación plástica» tuvieron en las diferentes reformas educativas en el país vecino, que utilizaron desde 1952 a 1983, como nos recuerda Pélissier (1994)”. (Hernández, 2002a: 114)

En la escuela infantil el movimiento de libre expresión ha estado muy presente, aunque ha convivido generalmente con la tendencia de los trabajos manuales. Era habitual (y sigue siéndolo) combinar prácticas de libre expresión como el dibujo libre o pintar de manera abstracta con la confección de manualidades muy pautadas. Ambas prácticas conviven en una misma escuela o docente y creo que se pueden entender como las dos vertientes de un mismo proceso en que el docente -por falta de autorización o falta de seguridad en la materia- adopta los dos extremos: haz lo que quieras (porque no sé cómo ayudarte) o bien sigue estas pautas de esta manualidad concreta (que sí sé hacer). Las posturas intermedias para orientar con flexibilidad en la materia (aconsejar determinados materiales, enseñar un procedimiento que no se tenía previsto, relacionarlo con algún referente artístico, hacer preguntas que ayuden a replantear la relación entre forma y contenido) exigen una formación y conocimientos artísticos de que muchos maestros no disponen.

Así y todo, el movimiento de libre expresión supuso un gran cambio cualitativo en la materia y permitió a aquellas escuelas o docentes más interesados en el arte iniciar un camino en que la plástica empezaba a considerarse educación artística.

“El movimiento que se gestó en torno a la libre expresión posibilitó un crecimiento realmente importante en materia de educación y le abrió las puertas a una expresión genuinamente infantil” (Spravkin, 2002: S/P).

“Pero como todo remedio el paso del tiempo también trajo sus “acciones colaterales”, posiblemente relacionadas con la interpretación de los postulados y su adecuación al trabajo del aula. Así, después de tantos años en los que los chicos se vieron sometidos a recibir preceptos “de afuera hacia adentro” de sí, se trataba ahora de invertir esa dirección proponiéndose trabajar “de adentro hacia afuera”. Y para que esto pudiera efectivizarse, lo mejor era dar libre curso a las acciones

⁹⁰ Currículum i orientacions. Educació Infantil. Segon Cicle.

espontáneas por parte de los chicos, juzgándose toda intervención como una vuelta atrás, un retomo a una metodología signada por los preceptos del adulto. Se instaló, entonces, una creciente tensión entre la tan pregonada libertad de expresión y las adquisiciones escolares a través de las intervenciones del docente”. (Spravkin, 2002: S/P)

La narrativa sobre el arte que surge de modo natural y esencial en los niños de la cual Lowenfeld es su máximo exponente (siguiendo las teorías constructivistas de Piaget) empieza a cuestionarse en los años 80 debido a los estudios que empiezan a enfatizar la importancia de las interacciones sociales en el proceso creativo frente a la concepción individualista que proponían las tendencias autoexpresionistas.

“In that time, researchers and scholars of early childhood art education have stressed the importance of social interaction. An early advocate of this position was Nancy Smith of Bank Street College who held the view that children’s development as artists is enhanced by the process of social interaction (Smith, 1982 & 1983). Smith challenged Lowenfeld’s limited theories and emphasised instead a dynamic interactive approach to early childhood art education, a process where children and adults interchange skills, knowledge and ideas in a climate of cooperative learning (1982)”. (Mc Ardle, 2002: S/P)

Este cambio lleva a los investigadores a reclamar más atención a las interacciones entre compañeros y al papel del profesor, aunque -siguiendo la argumentación que Mc Ardle (2002) hace para el contexto anglosajón- los postulados autoexpresionistas de no intervención del docente o de la preeminencia del proceso frente al resultado, siguieron vigentes en la realidad práctica del aula y han llegado a convertirse en narrativas o “mantras” muy arraigados en el profesorado.

“However, their art education is usually of the *laissez-faire* style where the old slogan, “the process is more important than the product”, dominates teachers’ philosophies and classroom practices”. (Mc Ardle, 2002: S/P)

La autoexpresión creativa está, sin duda, ligada a una serie de tensiones que Balada (1993) ya describe en los años 90.

- Oposición entre conocimiento y expresión como campos aparentemente excluyentes
- Auto representación de los maestros ligada más a la preparación del ambiente y motivación que a la enseñanza
- Valoración del dibujo como elemento de interpretación psicológica
- Concepción de la plástica en la escuela como espacio asociado a la descarga emocional

Y a una falta de estructuración y sistematización de la materia.

“Aixo, pero, no implicava una sistematització propiament dita, que estructurés gradualment la docència en aquesta etapa, i si bé s’havia avançat de manera important en alguns àmbits docents sobre aquest tema, no es tenia encara la visió general que exigeix l’educació artística entes a com a disciplina, és a dir, com proposava Wilson (1975) en estructurar els continguts i les conductes que corresponen a l’aprenentatge de les arts plàstiques o, tanmateix i en una altra línia, amb un currículum propi com creu Eisner (1985), professor d’educació artística a la Universitat de Stanford (Califòrnia)”. (Balada, 1993: 27)

Son tensiones que aún perviven y que, como decía, llevan a momentos de un dejar hacer absoluto que contrastan con momentos de un directivismo también absoluto.

Aunque en la actualidad esta tendencia ha sido muy cuestionada, ⁹¹ sigue perviviendo y es considerado el modelo más común en educación infantil y en los primeros cursos de primaria (Spravkin, 2002; Berdichevsky, 2014; Wilson, 2004). Las actividades más típicas de este modelo serían la experimentación y el dibujo libre.

“Actualmente, uno de los pilares sobre los que se sustenta la enseñanza de los lenguajes artísticos es el concepto de libre expresión. Formulaciones como “Que el alumno se exprese libremente”, “Propender a la libre expresión de los alumnos” aparecen con frecuencia en el discurso de todo aquel que se relacione con la expresión artística infantil. En la educación plástica suele suceder que apelar a la libre expresión parece suficiente para dar sentido a la disciplina y delimitar su campo de acción. Pero hablar de libre expresión merece algo más que invocar estas dos palabras que parecen haberse convertido, por sí mismas, en el paradigma y la fundamentación de toda actividad plástica”. (Spravkin 2002: S/P)

Otros movimientos de influencia destacados por Jaume Blasco (20016: 25)⁹² en este período son Emmi Pickler, la Pedagogía Sistémica y las Inteligencias Múltiples, pero no son tan relevantes respecto a la educación artística.

“En aquest punt només destacaré dues experiències que han tingut molta influència en la nostra realitat: l’una és l’orfenat creat per la pediatra Emmi Pikler al carrer Lóczy de Budapest per a infants de 0 a 3 anys; l’altra, el compromís amb les dones de Reggio Emilia del mestre partisà Loris Malaguzzi, que va aixecar maó sobre maó, amb les seves mans, el primer parvulari de la ciutat. Una pediatra i un mestre que han estat i són dos grans pedagogs de referència per a nosaltres i per al concepte d’infància que s’ha anat fent realitat en les nostres escoles infantils”. (Òdena, 2014: 10)

Hay un artículo de Gerard Guillot incluido en el corpus de esta investigación que reflexiona sobre la tendencia autoexpresionista en la escuela y presenta el dilema patente entre el respeto a la espontaneidad del alumno y el aprendizaje de estrategias expresivas que ayuden precisamente a facilitar su libertad creadora.

“L’estructuració és important atès que l’educació artística no sabria reduir-se a un simple espontaneïsmo infantil, perquè un infant, i això és ben comprensible,

⁹¹ Límites de la Autoexpresión creativa (recogidos de diversos autores)

-Enseñar y aprender no coarta la creatividad ni la imaginación; al contrario, la enriquece. -No hay ninguna tarea compleja que se perfeccione gracias a la negligencia pedagógica. -Ver, comparar, estudiar... nos da herramientas para poder expresarnos mejor.- La EA Autoexpresionista se basa en una metodología didáctica pasiva, lo mejor que puede hacer el profesor es no hacer nada.

-Si se cree que la sensibilidad artística es innata, es un don, la educación artística no tiene sentido: o se tiene o no se tiene. -Se centra excesivamente en la idea de “talento” provocando sensación de incapacidad en muchas personas, “yo no sirvo”.

-Como no hay método ni currículum, depende excesivamente de las cualidades del educador. -Muchos docentes no saben qué hacer, no se sienten capaces de educar artísticamente porque es algo que les supera.

-El niño puede expresarse mejor si conoce los materiales, las técnicas. -Es como pensar que uno sólo puede expresarse balbuceando, gritando,... si se sabe hablar, si se sabe verbalizar, es más fácil comunicarse.- La expresividad es importante, pero no es el único objetivo de la educación artística.

⁹²“En aquesta darrera secció, repassem quatre teories o corrents pedagògics que els entrevistats han esmentat com a particularment rellevants en el panorama actual de l’escola bressol catalana: l’experiència de Reggio Emilia, el model de desenvolupament motor de Pikler-Lóczy, la pedagogia sistèmica i la teoria de les intel·ligències múltiples”(Blasco, 2016: 25)

reproduceix el que ja ha assimilat. L'estratègia de l'educació artística és acompanyar l'infant en el camí que va d'una espontaneïtat assumida i reproductora a una espontaneïtat desenvolupada i creadora, transició que implica el domini de mitjans, que és justament l'objecte dels aprenentatges. Aquesta estructuració per mitjà dels aprenentatges, del domini dels codis, dels llenguatges, permet l'alliberament del viscut, de les energies mobilitzades en els conflictes interiors, dels problemes sociofamiliars, mediambientals; en resum, un alliberament creador". Gerard Guillot, "L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica". ICAST, 143 (2005)

No apporto más ejemplos en este apartado porque se tratará en el apartado de Resultados de la investigación, IV. 1. Modos en que se aborda la materia y, sobre todo, en el apartado del "niño artista" ya que constituye una de las tensiones claves de esta investigación.

Referentes italianos

Los cursos de las *Escoles d'estiu* muestran los referentes esenciales en esta época y se observa un claro protagonismo de las propuestas pedagógicas italianas que empiezan a tener una presencia constante a partir de 1974 (Pujol y Tort, 2015: 158). Algunos de los pedagogos italianos presentes en las diversas ediciones de las *Escoles d'Estiu* son:

- 1974: Mestres del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) - 1976: Mario Lodi (MCE)
- 1977: Fiorenzo Alfieri, Mariano Dolci, Loris Malaguzzi, Franco Passatore, Carmina Pecurella, Rita Perani, Gianni Rodari
- 1982: Francesco Tonucci
- 1984: Mariano Dolci, Francesco Tonucci
- 1985: Emmanuela Cocever, Andrea Canevaro, Francesco de Bartolomeis, Benvenuto Chiesa
- 1986: Franco Frabboni, Luigi Nervo, Fiorenzo Alfieri, Loris Malaguzzi
- 1988: Walter Fornasa
- 1990: Fiorenzo Alfieri. Intercanvi Catalunya/ Itàlia amb el Gruppo Nazionale Nidi Infanzia, Amb Aldo Fortunati, Carla Rinaldi, L. Cremaschi

Asimismo, las editoriales y revistas creadas durante los 70 (*Cuadernos de Pedagogía, Colaboración, Guix, Reforma de la Escuela, Infancia y Aprendizaje, Perspectiva Escolar, Acción Educativa*) también muestran su apuesta por el Movimiento de Renovación Pedagógica y por los referentes pedagógicos extranjeros, especialmente italianos.

"L'estreta relació dels editors amb els moviments de renovació pedagògica i amb les revistes pedagògiques, com ja hem dit, a més de les complicitats polítiques i ideològiques existents, va fer que es llancesin a publicar la pedagogia que podia servir en el moment polític i social de l'època, en què es buscaven referents per construir la futura escola democràtica, per ajudar els mestres a explorar noves propostes didàctiques, orfes d'una direcció renovadora que no podia venir de la Universitat ni de l'Administració educativa. L'aposta per la pedagogia que venia d'Itàlia va ser molt evident". (Pujol y Tort, 2015: 159)

Reggio Emilia y Loris Malaguzzi (1920-1994)

El modelo pedagógico de Reggio Emilia representa la punta de lanza de diversas propuestas pedagógicas italianas (Bologna, Pistoia, Módena, Ferrara) que se iban conociendo a través de las

revistas, seminarios, visitas a escuelas italianas, publicaciones y que representan un concepto de infancia, de espacio escolar, de relación con el entorno, de arquitectura muy distinto al que se vivía en las escuelas de la época. (Pujol y Tort, 2015)

En 1990 hay un gran congreso en Reggio Emilia en el que participan más de 1000 personas y en el que el cual, según Pujol y Tort (2015: 171) una tercera parte de los asistentes proviene de España y Catalunya.

“Aquest any 1990 bé el podríem assenyalar com la fi de la transició en l'àmbit de la política educativa a l'Estat espanyol. Amb la promulgació, el mateix any, de la LOGSE, la llei dissenyada pel govern socialista que havia pujat al poder l'any 1982, es posava punt final a les lleis provinents del franquisme, al cap de dotze anys de l'aprovació de la Constitució espanyola, que consagra el dret a l'educació per a tothom. Altres autors situen el moment en la sentència del Tribunal Constitucional sobre la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE), que «remata l'obra politicojurídica de la Transició en matèria educativa»”. (Pujol y Tort, 2015: 171)

Son muchos los artículos en estas revistas (especialmente en ICAT e ICAST) que explican la pedagogía de Reggio Emilia y presentan la figura de Loris Malaguzzi. Algunos de ellos son:

- “En homenatge a un mestre i amic”, Irene Balaguer, ICAT (1995)
- “Conversa amb Mara Davoli”, atelierista, Infància, ICAT 162 (2008) / ICAST 113 (2009)
- “Loris Malaguzzi (1920-1994). Sabies què”, Infància, ICAT 171 (2009)
- “Malaguzzi i Lewin”, M.Mercedes Civarolo, ICAST 115 (2009)
- “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, Angela Brogli, ICAST 122 (2010)
- “Conversa amb Gino Ferri”, David Altimir, ICAT 181 (2011)
- “Quina estètica, quins valors”, Alfredo Hoyuelos, ICAT 192 (2013)
- “El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán”, Lucia Costa, Isabel M^a Cardona, ICAST 142 (2013)
- “Conversa amb Francesco Tonnucci”, David Altimir, ICAT, 190 (2013)
- “Però el cent existeix... els ambients d'aprenentatge a l'escola infantil”, Gemma Nuñez, ICAT 198 (2014)
- “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, Alfredo Hoyuelos. ICAT 197 (2014)
- “Loris Malaguzzi 2014”, Alfredo Hoyuelos, Ai 74 (2014)
- “Els cent llenguatges dels infants”, Loris Malaguzzi, entrevista, ICAT, 200 (2014)
- “Bambini. Bones Pensades”, Infància. ICAT 200 (2014)
- “Aprenent a caminar sobre fils de seda”, Grup de Treball Ètica i estètica, ICAT 211 (2016)⁹³

⁹³ “Reggio esdevé una inspiració, una empenta per creure que una altra escola és possible, un motor per impulsar-nos i provocar l'acció, la transformació, el canvi, la millora. Ofereix una concepció d'infant i una cultura d'infància que ens poden servir de punt de partida per replantejar- nos les nostres.” (...)No obstant, els canvis substancials vénen acompanyats d'un procés més profund que la senzilla aplicació d'una estratègia o un recurs sense més. (...)el que es pretén és que el pensament de l'experiència reggiana serveixi d'espurna per pensar sobre la que ens és pròpia”. Grupo de Trabajo Ética y Estética, “Aprenent a caminar sobre fils de seda”. ICAT 211 (2016)

En Catalunya se descubre Reggio gracias a la exposición en Barcelona *L'occhio se salta il muro* (1984) en que, en palabras de Dávoli refiriéndose a esta exposición, “vimos las cosas que puede hacer un niño, un niño competente, muy rico, un niño que sabe hacer, que sabe resolver cosas” aunque “muchacha gente no era consciente de toda la tarea de reflexión, de compartir puntos de vista, que hay detrás”. Esta exposición, según Davoli, tenía dos objetivos: uno interno de propiciar la reflexión sobre lo que venían haciendo y de mostrarse en su comunidad y otro de dar una visibilidad “a un niño que nadie imaginaba”. Esta es la idea que se destaca detrás de toda la pedagogía reggiana: la concepción de infancia potente y capaz.

“Pensarlo diferente, no como sujeto débil que no sabe hacer, que no sabe andar, que no sabe hablar..., sino como persona humana que se encuentra en una edad determinada de la vida, pero que ya es rico y potente desde el momento en que llega al mundo, porque genéticamente, biológicamente, el ser humano ya incorpora todas sus potencialidades desde el principio. Pensar en el niño de esta manera ha hecho que se conciba la escuela no como un depósito o un aparcamiento o, simplemente, como sustituta de la madre, sino como escuela a la cual hace falta la figura de una educadora culta que necesita una formación. Por lo tanto, la primera idea es pensar en un niño diferente”. (Dávoli en “Conversa amb Mara Davoli”, Redacció Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009), pág. 42)

Infancia que no puede entenderse de manera descontextualizada, sino en un contexto social, temporal, familiar, político, religioso...

A partir de la conversación con Mara Davoli ⁹⁴ transcrita en ICAT e ICAST podemos explicar las características principales de la pedagogía reggiana.

Davoli destaca en las escuelas de Reggio (al menos en la *Pablo Neruda* en que ella trabajaba) dos características fundamentales:

1. Una cotidianeidad rica. La calidad del tiempo cotidiano es esencial. Sin fragmentar el tiempo en momentos separados aunque haya rutinas. Un tiempo fluido y sin jerarquías: una continuidad educativa.

“Uno es la de invertir muchos pensamientos y recursos para pensar en la cotidianeidad como proyecto en sí mismo. Repito: más allá de los proyectos concretos sobre el color, el lenguaje musical, la ciudad..., el esfuerzo más grande ha sido pensar en el espacio y el tiempos cotidianos como proyecto que puede nutrir y generar todo el resto de proyectos. Por lo tanto, ésta ha sido la verdadera tensión y atención que nos ha mantenido ocupados”(...)“una cotidianeidad rica, rica en el sentido de vivaz, interesante..., que procura renovarse a lo largo del tiempo, con el cambio de los niños y también de los adultos.”(Dávoli en “Conversa amb Mara Davoli”, Redacció Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009), pág. 41)

2. Un trabajo en grupo con una relación crítica entre los docentes que no evitaba el conflicto.

“una relación crítica y de dejar que afloren los conflictos. No se trata de fomentar el conflicto contra alguien, sino un conflicto sobre el tema que trabajamos, sobre el problema que hemos visto, sobre los diferentes puntos de vista. Es un proceso difícilísimo, porque es más fácil no expresar hasta el fondo el propio punto de vista, el propio pensamiento, no provocar conflictos...”(Dávoli en “Conversa amb Mara Davoli”, Redacció Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009), pág. 42)

⁹⁴ “Conversa amb Mara Davoli”, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009)

3. Esto lleva a una concepción del proyecto no como un método cerrado, sino como un proceso abierto que combina la identidad y el cambio.

“no se trata de un método, que una vez que ha encontrado una buena forma dice 'bien ya está, ahora sólo hace falta repetirla en el tiempo', sino un proyecto de vida, un proyecto cultural”(Dávoli en “Conversa amb Mara Davoli”, Redacció Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009) pág. 42)

4. Todo ello apoyado en un concepto de infancia diferente, potente y capaz. Infancia como construcción cultural y social que va cambiando en el tiempo y en el espacio.

Otros aspectos que Davoli destaca en esta misma entrevista son:

- La participación de las familias y de las personas que trabajan en la escuela.
- Relación equilibrada entre el programa y el proyecto, entre la enseñanza y el aprendizaje buscando un equilibrio en la relación entre la teoría y la práctica. Para esto les han ayudado las estrategias de observación y documentación y la interpretación.
- Relacionado con el punto anterior, el énfasis en la pedagogía como investigación, no solo del niño, sino de toda la comunidad y especialmente del docente. Aquí entra en juego la documentación como estrategia investigadora.
“dotarse de instrumentos para intentar entender qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo “ (pág. 43)
- Una escuela amable, donde se encuentren bien los niños.

Hoyuelos se centra mucho en tres aspectos de la pedagogía reggiana: la documentación, la relación docente con los alumnos y la transmisión de valores que tiene el espacio.

“«Lo que no se documenta, no existe». Con esta afirmación provocadora Loris Malaguzzi trataba de estimular a algunas maestras y maestros para que evitasen esa alergia documental que, a veces, contamina nuestra profesión. Para él, la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo”. Alfredo Hoyuelos, “Documentación como narración y argumentación”, Ai 39(e) (2007).

Respecto a la relación docente defiende una presencia real, atenta, basada principalmente en la escucha y la observación y cita como ejemplo una frase de Malaguzzi:

“Les teves intervencions han de ser sempre hàbils, delicades, silencioses, poc clamoroses. N’hi ha prou que els infants sentin la teva presència, que estiguis amb ells, ja que això els dóna confiança i la consciència –que sempre han de tenir– del que succeeix i aprenen (...) Has de deixar que siguin autèntics protagonistes.» Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

El enfoque de Reggio Emilia es el modelo de educación infantil más reconocido internacionalmente (Twigg y Garvis, 2010: 195)

“Although there are several approaches to educating young children that are largely arts-focused, such as the Waldorf school model (Prescott, 1999), the most prominent of these in early childhood education is known as the ‘Reggio Emilia approach’ amongst early childhood professionals”. (Twigg y Garvis, 2010: 195)

En las revistas se introduce numerosos pedagogos de referencia dentro de este movimiento: Mariano Dolci, Gino Ferri (que no es tan ortodoxo), Mara Davoli, Mónica Guerra, Mateo Binni. Alfredo Hoyuelos es considerado el introductor de Reggio Emilia en España (cuidado, no). Según

Pujol y Tort (2015) la pedagogía italiana sigue siendo una “influencia, notable y persistente” en la educación catalana y española (Pujol y Tort, 2015: 172)

Marta Mata (1926-2006)

Fundadora de la Escola de Mestres Rosa Sensat, desde la cual reivindica la inclusión de la etapa de Infantil en el sistema educativo y por su consideración como una etapa educativa y no meramente asistencial. Matas recoge “la herencia y se sabía continuadora de las experiencias catalanas del primer tercio del siglo XX llevadas a cabo en el parvulario por la Mancomunidad de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona” (González-Agàpito, 2007: 8). Para alcanzar una escuela de calidad que posibilitara una “universalización de la educación de la primera infancia (...) lo primero que había que hacer era asegurar y garantizar la preparación y formación de los maestros de esta etapa educativa” (González -Agàpito, 2007: 8, tarea que canaliza a través de la Asociación de Maestros y de las Escuelas de Verano.

Mata entra en contacto con corrientes pedagógicas extranjeras, especialmente con la pedagogía impulsada por Loris Malaguzzi en Reggio Emilia y es, en este sentido, que la incluyo en esta relación porque ha supuesto un importante impulso de esta filosofía pedagógica a través de la Associació de Mestres Rosa Sensat.

He encontrado alguna obra suya en relación a las imágenes y la ilustración⁹⁵

Pero su obra escrita se centra principalmente en el lenguaje, en el aprendizaje de la letra escrita, en la pedagogía y política educativa, aún así la introducción que hizo de la pedagogía reggiana en Catalunya y España la convierten en una figura importante para la educación artística en nuestro contexto.

Pedagogía Waldorf. Rudolf Steiner.(1865-1925)

Aunque Rudolf Steiner cronológicamente pertenecería al movimiento de la Escuela Nueva, lo introduzco aquí porque su introducción en España no se produjo hasta los años ochenta. En 1907, escribió *La educación a la luz de la Ciencia Espiritual* (1907) en que explica las etapas del desarrollo infantil que darían lugar al modelo pedagógico Waldorf. Ya en vida se fundaron varias escuelas Waldorf y hoy existen más de mil escuelas Waldorf en el mundo y unos dos mil centros de educación infantil⁹⁶

⁹⁵Mata, Marta (1967-1975). “Primeres imatges, primeres paraules: Primer vocabulari per la il·lustració” Barcelona: La Galera,

Mata, Marta; Udina, M^a Josep (1981). “Pensem en la nova educació” [amb Maria Josep Udina]. Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62

Mata, Marta; Udina, M^a Josep (1979). “Els nens, l'escola i la televisió”. Barcelona: Perspectiva Escolar, núm. 31, págs. 2-5.

Mata, Marta (1985). “El treball manual i el treball intel·lectual a l'escola”. Barcelona: Infància, núm. 27, págs. 6-9

Mata, Marta (1990). “Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya”. Barcelona: Infància, núm. 53, págs. 4-12.

Mata, Marta (2003). “Friedrich Fröbel: 1782-1852”. Barcelona: Infància núm. 82 págs. 24-27

⁹⁶ Directorio de escuelas Waldorf

<https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>

La pedagogía Waldorf se introdujo en España en los años ochenta, la primera escuela infantil se inauguró en 1979 en Madrid (escuela *Micael*) y en la actualidad funcionan más de 30 centros Waldorf en los que se imparte educación infantil, educación primaria, educación secundaria” (Moreno, 2010: 203)⁹⁷. Es una pedagogía en que las artes cobran gran importancia, no tanto en el sentido de enseñar arte como materia, sino de que el arte impregne todas las actividades.

“La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad”. (Rudolf Steiner citado por Moreno, 2010: 205)

En Catalunya la primera escuela Waldorf se abrió en 1990 con la fundación del grupo de juego *Rosa d’Abril*. “Si bien, la fecha decisiva a partir de la cual este movimiento educativo alcanzó un mayor desarrollo fue la exposición de la UNESCO sobre pedagogía Waldorf que tuvo lugar en el año 1998 en la *Casa Elizalde* de Barcelona” (Quiroga, 2015: 103)

Respecto a cómo se entiende la educación artística en este modelo es clara la cita de que aparece en un número de *Aula de infantil* en que se destaca la importancia del ambiente y la introducción de actividades artísticas de manera cotidiana.

“En la etapa de educación infantil intentamos crear un entorno y un ambiente que satisfaga las exigencias de la sensibilidad artística cualitativa: colores, formas, ornamentación mural, sonidos, juguetes, etc. Con ello, se logra un efecto más profundo que si a estas edades se impartiesen lecciones especiales de “educación artística”. Esto no significa que no tengamos en nuestra programación un espacio concreto para realizar distintas actividades y sigamos una metodología determinada. Todos los niños, desde pequeños, pueden familiarizarse y disfrutar con diversas técnicas artísticas, pero sin la finalidad de recibir por ese medio una determinada enseñanza. No pretendemos prepararles para una posterior profesión: músicos, pintores, etc., sino que puedan realizar modelado de cera de colores, plastilina o arcilla, pintura con témperas y acuarelas, dibujo con ceras, canto y ritmo, y todo tipo de manualidades, como por ejemplo, hacer pan y jardinería.” Heidi Biedler y Elena Martín-Artajo, “Actividades artísticas y manualidades en la escuela infantil Waldorf”, *Ai 8 (e)* (2002).

En este mismo artículo se presentan dos ejemplos de actividades en que es posible observar los aspectos fundamentales de su concepción sobre la educación artística.

- Los niños han de participar en el proceso completo, desde la preparación de los materiales hasta la recogida para entender la importancia de los procesos y transformaciones en un mundo en que “se compra todo hecho y las criaturas necesitan poder “vivenciar” cómo los materiales llegan a ser objetos” y entendiendo que de esta manera “el niño entra en un orden y una tranquilidad exterior e interior”
- No les dan indicaciones de cómo utilizar los materiales. “Los niños mojan el pincel en el agua y los colores sin recibir antes indicaciones de contenidos o temas por parte del adulto.”

https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

⁹⁷ Moreno, Macarena (2010). Pedagogía Waldorf, Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 5 pp.203-209

- Hay limitaciones de material (solo 3 colores) que es una manera implícita de guiar el trabajo.
- Se resalta el placer y satisfacción por la actividad
- Imitación. El papel del docente es de conversación, pero también de modelo ya que también lleva a cabo su propia actividad plástica. De esta manera los niños y niñas aprenden por imitación tanto de los niños mayores (que están mezclados en un solo grupo) como de los docentes y no tanto a partir de explicaciones verbales.
- Parten de una concepción centrada en las etapas de desarrollo. “El niño pequeño aún no copia imágenes externas: dibuja desde fuerzas formatrices interiores que se manifiestan en los dibujos, según sus edades. Es decir, pertenecen a leyes de crecimiento. Todos los niños del mundo en su etapa infantil dibujan los mismos símbolos y formas, que van variando según su edad”
- No hay un tiempo determinado para hacer la actividad, es el propio niño quien decide cuando ha acabado.
- Se valora la creatividad como fuente de pensamiento divergente y flexible.
- A través de las actividades artísticas el niño refleja su mundo interior. El papel del docente es facilitar las herramientas que faciliten la expresión.
- La educación artística es un modo de educación emocional “¿Por qué las actividades artísticas en la educación? La respuesta ideal se produce si le diéramos a la educación emocional el mismo valor que se le da a la educación intelectual. Las actividades plásticas son el medio a través del cual el niño puede expresar su mundo interno. Valorando positivamente y con respeto sus creaciones, valoramos su mundo emocional y creativo, dándole seguridad y confianza en sí mismo”
- En los primeros siete años el niño aprende a través de las peculiaridades estéticas del ambiente físico y a través de “actividades diversas que tienen sentido para los niños. En este espacio se aprende haciendo, por eso se alternan momentos de juego libre con la realización de manualidades de muy diversos tipos: pintura con acuarela, modelaje con cera de abeja o elaboración de pan.” (Quiroga e Ingelmo, 2013: 83). El aula se concibe como una prolongación del hogar tanto en su configuración estructural como estética, los niños de 3 a 6 años están juntos en una misma aula y se considera la imitación y el ejemplo como los medios idóneos para el aprendizaje (pág. 84) y también de la concepción del juego en María Montessori.
- En esta orientación pedagógica no se pretende educar artistas, sino que se parte del objetivo de desarrollar la creatividad que todo el mundo lleva dentro (Cox, 2000: 487). Desarrollar la imaginación a través del dibujo de fantasía y de un uso expresivo del color que huye del dibujo observacional, la copia o el coloreado de dibujos, es el aspecto más característico de este modelo.

Actualmente el modelo Waldorf está siendo fuertemente cuestionado. Pongo como ejemplo una cita de un blog, pero en la red hay numerosos ejemplos de este cuestionamiento.

“El concepto “pedagogía Waldorf” parece señalar un origen legítimo en las prácticas de esa disciplina, puesto que “pedagogía” es la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. Pero no es así. Es un sistema de inductinación esotérico, ocultista y producto de las divagaciones de una sola persona, de quien ya hemos hablado aquí al referirnos a la más visible institución perteneciente a su secta: Banca

Triodos, el ocultista y médium austriaco Rudolf Steiner. La “pedagogía Waldorf” es una serie de principios educativos que Rudolf Steiner, fundador de la secta llamada “antroposofía”, dijo haber conocido no estudiando la enseñanza, ni los procesos cognitivos de los niños, ni lo que funciona o no mejor en un aula, sino poniéndose en trance místico y “consultando” de modo clarividente una especie de biblioteca mística universal esotérica de la sabiduría que llamaba “registro akáshico” y que decía que estaba escrito en el “éter” (...)De hecho, hay un creciente movimiento de denuncia de las barbaridades sectarias que mueven todas las actividades de la “educación Waldorf”, entre ellas Personas en favor de Escuelas Legales y No Sectarias (PLANS), Waldorf Watch y denuncias varias... desgraciadamente todo ello en inglés, mientras que en el mundo hispanoparlante los steineritas, en todas sus ramas, trabajan con una impunidad casi absoluta.” (Círculo escéptico, ss.: S/P)⁹⁸

En las revistas de Rosa Sensat no aparece ningún artículo sobre la pedagogía Waldorf. En Aula de Infantil solo uno.

Arno Stern (1924-) Educació creadora

Varias escuelas Waldorf han adoptado el nombre de Waldorf-Steiner incluyendo en su programa las ideas desarrolladas por Arno Stern respecto al arte.

Arno Stern inicia tras la Segunda Guerra Mundial un taller de arte en un orfanato que resultará la base de su método pedagógico, “la formulación”. En él se anima a los niños a pintar de forma libre en grandes papeles fijados a la pared, el rol del maestro el de “ayudante” para proporcionar materiales o limpiar, pero no propone temas ni ofrece ningún tipo de enseñanza técnica. Los descubrimientos iniciales de Stern, le llevan a hacer una investigación en distintos lugares que dará lugar a “La Formulación”.

En el artículo “Art i educació creadora”⁹⁹ Miguel Castro, colaborador de Stern en el colectivo *Diraya*, describe la filosofía pedagógica de la Educación Creadora. Su filosofía se basa en generar un espacio de confianza y de juego a través del arte sin una intervención, juicio ni consejo por parte del docente. Simplemente un deseo de estar ahí, de ayudar, pero sin dirigir ni pretender enseñar nada. Los trabajos no se juzgan ni se corrigen, no se interpretan ni se valoran estéticamente. Como en cualquier juego, hay unas reglas de juego: orden de los materiales, respeto... pero hay una ausencia de juicio:

“En ellos no se juzgan los trabajos que se realizan: ni se corrigen, ni se interpretan, ni se valoran estéticamente. Cada persona trabaja en función de sus intereses y necesidades y esto es respetado por todos. Así los aprendizajes se afrontan con seguridad y confianza a través de la investigación, búsqueda y descubrimiento personal, donde cada cual va estableciendo su propio proceso de evolución. En estas condiciones cada cual emplea al límite todas sus capacidades y todo su potencial humano, lo que le va a permitir seguir aprendiendo y creciendo como persona.” Miguel Castro, “Art i educació creadora” ICATt, 195 (2013)

El rol del educador/a se convierte en el de una persona que ayuda, que no coarta la libertad porque no genera relaciones de poder y de dependencia.

98 <https://circuloesceptico.org/noticias/el-ataque-a-la-educacion-y-las-escuelas-waldorf/>

99 “Art i educació creadora”, Miguel Castro, ICAT 195 (2013). Stern y Castro forman el colectivo *Diraya* en Bilbao que defiende el modelo de “Educación Creadora”.

“acondiciona el espacio para que todo esté preparado para el juego, estableciendo una relación basada en la asistencia y servicio de todas aquellas demandas que los participantes van solicitando, haciendo que el trabajo de estos se convierta en un actividad cómoda, agradable y placentera. El educador no ejerce el poder y, por tanto, no genera ninguna relación de dependencia con las personas; respeta procesos personales, hace que se respeten las reglas de juego y permite la investigación y el descubrimiento en libertad.” Miguel Castro, “Art i educació creadora” ICAT, 195 (2013)

He encontrado los siguientes artículos en referencia a Arno Stern y a la Educación Creadora.

- “Art i educació creadora”, Miguel Castro, ICAT 195 (2013)
- “Arte y movimiento”, Maider Arrizabalaga, Ianire Jaio, ICAST 123 (2010). Explica los fundamentos de la “Educación Creadora”.

“Actualmente, gracias a A. Stern, existe la «Educación Creadora» como método que apuesta por recuperar el juego como forma de aprendizaje, ya que el auténtico aprendizaje se hace jugando. La Educación Creadora se trabaja a través de talleres, como son el taller de pintura, de arcilla y de movimiento, entre los más comunes”
- “Conversa amb Arno Stern. La creativitat dels infants i els seus enemics “, Sara Honneger, ICAT 178 (2011)
- “Conversa amb Arno Stern i André Stern”, Tona Castell, ICAT 217 (2017)
- “Espacio ocupado, espacio vivido” ICAST 133 (2012) Nombran a Stern como referente junto a Lowenfeld de pedagogos que guían su pedagogía.

Pedagogías críticas

En el período de 1970 hasta la actualidad, y especialmente en estos últimos años, aparecen prácticas que pueden relacionarse con una visión crítica de la pedagogía.

“Como sabemos, la década de los sesenta fueron años de grandes agitaciones y transformaciones. Los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas; las protestas estudiantiles en Francia y Otros países; la continuación del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos: las protestas contra la “guerra de Vietnam; los movimientos contraculturales; el movimiento feminista; la liberación sexual, son sólo algunos de los importantes movimientos sociales y culturales que caracterizaron dichos años. No fue coincidencia que también en esa década aparecieran libros, ensayos y teorizaciones que pusieron en jaque el pensamiento y la estructura educativa tradicional (...)

Las teorías críticas del currículum efectuaron una inversión completa de los fundamentos de las teorías tradicionales”. (Da Silva, 2001: 33 y 34)

“Los modelos tradicionales del currículum se limitaban a establecer can parámetros técnicos cómo hacer el currículum. Las teorías críticas sobre el currículum, por el contrario, comienzan por cuestionar precisamente los presupuestos del orden social y educativo existente”. (Da Silva, 2001: 34)

Cabe preguntarse si estas teorías críticas del currículum se han visto materializadas en prácticas educativas en el contexto de la escuela infantil. En el documento publicado por *Sinapsis* (2010) se incluye todo un apartado de los enfoques críticos: Cultura Visual, feminismos, Enfoque Queer, etc. que puede ayudar a contestar esta pregunta.

Javier Rodrigo en “Educación artística y prácticas artístico-colaborativas” (2007) hace una exposición de lo que significa una “pedagogía crítica de las artes” o una “Pedagogía Cultural” y la describe como una perspectiva pedagógica que se pregunta “si es posible construir una

sociedad más justa y democrática desde la educación artística” y que “intenta responder afirmativamente con su propia práctica y con su investigación” sin por ello “obviar lo heredado de la nueva escuela y los movimientos sociales en el marco de la pedagogía crítica, sino más bien articular este legado en una nueva relación desde la educación artística” (Rodrigo, 2007: 76)

“aproximación donde se integre el modelo de educación como práctica política, sin por ello perder lo específico de lo estético como campo de trabajo, pero tampoco por ello apostando sólo por lo singular de la práctica artística en detrimento del campo educativo. Mi propuesta intenta recomponer las relaciones cruzadas de cultura, pedagogía y arte, no sólo desde lo específico de una educación artística contemporánea, sino más bien desde los territorios de cruce transversales donde recomponer una pedagogía crítica, y al mismo tiempo una pedagogía de las artes” (Rodrigo, 2007: 76).

Es decir, propone un enfoque de la pedagogía crítica que no olvide lo singular de la práctica artística y del arte, entendiendo la educación artística como un campo y transversal donde se cruzan diversas disciplinas y diversos agentes educativos. Rodrigo hace referencia principalmente a las prácticas de arte comunitario y colaborativas e incluye a la escuela como un posible campo de desarrollo de este tipo de pedagogía cultural.

“La labor del educador no radica en producir y construir discursos críticos, sino, además, en abrir la posibilidad a todas las voces y discursos que se cruzan en el aula, asumiendo en esta relación el riesgo de que emerjan contravoces a la misma posición del discurso del educador, es decir a su institución y los discursos implícitos que todos portamos. Este espacio es una zona intermedia de dialogismo, inestable y contradictoria, que incluye las diferentes voces que encontramos en el aula, sus cruces y sus silencios.” (Rodrigo, 2007: 92)

Respecto al arte comunitario y la escuela, Rodrigo plantea las escuelas como “centros de producción cultural y esferas públicas alternativas” (Rodrigo, 2007: 94) y establece un paralelismo entre la manera de trabajar algunas escuelas por proyectos de trabajo y este tipo de proyectos comunitarios.

“El modelo de educación que aquí planteo se configuraría en red desde relaciones cruzadas con el entorno, las matemáticas, la literatura, el urbanismo, el conocimiento del medio, las políticas de identidad, etc. Este campo de acción está teniendo mucha influencia en las aulas escolares desde relaciones inter-institucionales como por ejemplo las propuestas de proyectos de trabajo y las comunidades de aprendizaje desde un trabajo en red donde la escuela se articula como un esfera pública alternativa. Es en este tipo de trabajos en red desde donde se puede aunar la democracia radical con la pedagogía crítica y la democracia cultural desde temas cercanos y significativos para el alumnado.” (Rodrigo, 2007: 90)

En el campo de la educación infantil, las revistas investigadas hay relatos que responden a un interés por una pedagogía crítica: artículos que relatan experiencias con una perspectiva de género¹⁰⁰, artículos con un objetivo claro de incluir la alteridad,¹⁰¹ artículos que intentan desafiar

¹⁰⁰ “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009)

¹⁰¹ “Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015). Toda la experiencia se articula en torno a las dificultades de una niña con discapacidad visual.

el canon artístico establecido e incluir artistas de proximidad poco conocidos¹⁰² y muchos otros que buscan provocar una mirada crítica sobre la cultura visual, el consumismo, las relaciones, etc. y que incluyen estos objetivos críticos en la justificación de las propuestas ¹⁰³. Como ejemplo un artículo que muestra el convencimiento de cómo el arte puede facilitar la integración.

“La escuela está situada en un barrio periférico de Terrassa. Los núcleos antiguos de los dos barrios más cercanos quedan bastante alejados de la escuela. Se puede decir que, por el momento, «no tenemos barrio», pero actualmente se está construyendo gran cantidad de viviendas justo delante de la escuela. Los alumnos proceden, mayoritariamente, de los barrios de Les Arenes y de Ca n’Anglada (con una fuerte inmigración magrebí). Un 60 % de las familias ha nacido entre Terrassa y el resto de Cataluña. Del 40% restante, un 35% son magrebíes y el resto suramericanos y subsaharianos. El nivel socioeconómico y cultural de las familias es bajo o bastante bajo (...) Dada la situación de crecimiento desmesurado de la escuela, del tipo y procedencia de las familias, de la lengua habitual de los niños y las niñas, hemos ido viendo la gran importancia que tienen, para nuestro alumnado y sus familias, dos de

¹⁰² “Artistas de proximidad”, FUB Ai 76 2014

¹⁰³ “L’educació artística a l’escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”, Gerard Guillot, ICAST 143 (2005)

“La línea reciclada”, Soledat Sans, ICAST (2008)

“En contraste con el consumo, a veces exagerado, nos resultó satisfactorio observar en todo lo que se podía convertir un simple material que muchos habrían considerado directamente para tirar. Seguro que las cosas sencillas son las grandes cosas.”

“Materiales cotidianos”, Maite Gracia, ICAST 124 (2010).

“Estas actividades persiguen aprender a valorar y respetar el entorno que les rodea, sensibilizar a la comunidad escolar con la problemática consumista del mundo en el que está inmersa, adquirir y desarrollar destrezas manipulativas”

“Arte en la naturaleza”, FUB, Ai 60 (2011). Quiere recuperar (con ayuda de la creación de instalaciones en el boque) el valor de lo efímero, de lo no comercial en un mundo que solo presta atención a los productos y a los resultados tangibles.

“Bones pensades”, Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 200 (2014).

“En les nostres reunions, en les nostres pautes formulem aquests discursos que ens *empoderen* perquè parlen de les nostres vides, de les nostres experiències, de les nostres consciències, dels nostres desitjos. Construir un discurs educatiu que afirmi el dret a la igualtat dels infants, independentment del seu origen social, sexe, edat, religió, llengua o origen ètnic; que garanteixi la capacitat dels infants de participar i viure en una democràcia; que no exploti ni mercantilitzi la vida; que institueixi relacions socials i educatives basades en el diàleg entre adults i infants i no en relacions autoritàries i colonitzadores dels cossos i les ments dels nens i nenes: aquesta és per mi la funció social de la revista *Infancia latinoamericana*.”

“Arrelament i identitat”, Mara Davoli, ICAT 201 (2014). Todo este artículo aborda el tema de la integración cultural, la participación, los valores... en un contexto complejo en que confluyen personas con ideas, valores muy distintas. La escuela es un punto de cohesión, pero no puede ser el único y que no puede dar la espalda al conflicto, sino abordarlo y cuestionarse sus valores con profundidad.

“Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017). Contra la segregación escolar, aunque luego el proyecto no se centra para nada en este tema, solo lo dice en el enunciado del artículo.

“Nuestra sociedad ha cambiado. Actualmente, tenemos un alto nivel de inmigración en las escuelas y, además, los niños y las niñas ya no tienen las mismas necesidades e intereses que los de hace una década. Por esta razón, la escuela tiene que adaptarse a los cambios vertiginosos que ha traído consigo la globalización.”

“Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!”, Roser Caba i Roser Ripoll, Ai 45 (2008)

“Materials suggerido aprenentatge per la vida”, Nancy Bello, ICAT 178 (2011).

los principios que nos propusimos desde un principio, cuando todavía no sabíamos cómo iba a ir derivando todo. (...) «Los lenguajes artísticos (corporal, musical, visual y plástico) son referentes culturales, fuente de información y herramientas para la propia representación, expresión y comunicación.» Formando parte de esta educación que deseamos integral tiene un peso muy relevante todo cuanto hace referencia a los lenguajes artísticos ya que son unos lenguajes universales a través de los cuales las personas se comunican sin ninguna exclusión. Por todo ello en la escuela lo trabajamos mucho y no esporádicamente sino de una forma muy estructurada y a la vez muy creativa. En un inicio este principio era como un sueño, una idea. Ahora es una realidad que ha superado nuestras expectativas iniciales ya que nos ha permitido aglutinar a todos los niños y niñas de la escuela en unas actividades en las que todos parten de un punto muy similar y que han hecho que nadie se sintiera en superioridad o inferioridad de condiciones. Por tanto, ha propiciado un conocimiento y unos aprendizajes básicos para cualquier otra actividad”. Roser Caba i Roser Ripoll, “Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!”, Ai 45 (2008)

La mayoría de los artículos que explícitamente se posicionan en una perspectiva crítica no aportan ningún ejemplo de práctica concreta o experiencia educativa. Se trata más bien de artículos de corte reflexivo en los que se expone su posicionamiento, pero no hay una materialización pedagógica concreta¹⁰⁴. Llevar a la práctica acciones críticas en los niveles de infantil puede resultar difícil debido a la tendencia a fundamentar estas prácticas en la reflexión verbal y al “instinto” de proteger a la infancia de los aspectos problemáticos de la realidad, aún así a través del juego, del ejemplo, de modelos organizativos más respetuosos, de actividades que quizá acaben de entender más adelante... se puede promover una visión crítica.

A veces incluso sin buscarlo directamente -sencillamente permitiendo la emergencia de sus preocupaciones y recogiendo las respuestas críticas y cargadas de resistencia de los niños y niñas- se puede trabajar desde una perspectiva crítica. No solo es promover, sino dejar que pase. En mi escuela, un proyecto tan inocente como hacer un retrato simbólico de mamá para regalar el día de la madre (¡oh no!), se convirtió en un arma de doble filo. Los niños y niñas tenían que hacer un retrato cromático de sus madres a partir de una lista de características que identificaban con un color y valoraban del 1 al 10. Las maestras, prepararon una lista con características de todo tipo: simpática, buena, gruñona, divertida, controladora, guapa. Cada niña/o adjudicaba un color a cada característica y un número del 1 al 10 que se correspondía con el número de gotas de aquel color que tendría el retrato simbólico de su madre. La crítica no estaba tanto en el inicio del proyecto (aunque permitir que se formularan características negativas estaba dentro de la formulación del proyecto y éramos conscientes del riesgo) como en utilizar una perspectiva crítica de análisis que nos llevó a no ocultar la plantilla de resultados y permitir que el regalo llevará implícita una carga crítica para quien quisiera reflexionar sobre ella. Reflexionar sobre lo que pasa en lugar de sobre lo que debería pasar es una manera de activar un proyecto potencialmente crítico Utilizar la pedagogía crítica “como una óptica de análisis de lo que pasa y que, por fuerza, será distinto a lo que idealmente “debería pasar”. (Sánchez de Serdio, 2011: 58).

¹⁰⁴ “Ética con creatividad”, Enric Prats, Ai 60 (2011)

“Creatividad social, un intento de no perder el hilo”. Angélica Sátiro. Ai 60 (2011)

“La televisión y los niños”, Esteve Orriols, Ai 59 (2011)

“Arrelament i identitat”, Mara Davoli, ICAT 201 (2014).

Algunos retratos -estéticamente preciosos- describían a una madre 10 gruñona, 9 controladora, 2 buena, 8... Y se nos hizo difícil saber cómo explicarlo; así y todo -madre solo hay una- no tuvimos ninguna queja y más de una se lo enmarcó en su casa.

Me parece especialmente interesante y actual la “retórica de la transformación” que muchos autores defienden y problematizan al mismo tiempo (Sánchez de Serdio, 2011: 58¹⁰⁵; Sánchez de Serdio, 2012: 89; Yúdice, 2002: 24-27; Bishop, 2004, 2006; Marchart, 1998). Pero incluso pedagogos “antiguos” como López Catalán ya afirma “ transformar la sociedad no es como liarse un pitillo o darle la vuelta a la tortilla” (López-Catalán 1887: 19). Pasar de la retórica a la acción, aunque sea pequeña, local, incierta... es un aspecto posible y real en las aulas de Infantil. En este sentido, son varios los artículos¹⁰⁶ en que se hace mención a la influencia que los proyectos tienen no tanto en la sociedad general como en el propio ámbito educativo. Por ejemplo en “Un proyecto de arte en blanco y negro” buscan mejorar la inclusión y contribuir a la redefinición del concepto de infancia a partir de un radio de acción local: su propia escuela y las escuelas del entorno.

Es en el pasar de la teoría a la práctica donde las pedagogías críticas tienen su mayor reto.

“La primera es el grado de generalidad e inconcreción con que suelen formular sus propuestas. Lo más corriente es quedarse en lo especulativo, en formulaciones genéricas y, a veces, hay que reconocerlo, brillantes, retóricamente brillantes, pero sin indicaciones claras o ejemplificaciones sobre cómo llevarlas a la acción y, mucho menos aun, con el aporte de metodologías, técnicas y buenas prácticas coherentes con el nivel especulativo. Se diría que la supuesta pedagogía postmoderna no ha ido todavía más allá (o mejor, más acá) del estrato de la especulación. No vemos que los pedagogos postmodernistas hayan aceptado todavía el reto hace tanto tiempo planteado por Dewey (1964, p. 36), en el sentido de que la práctica educativa ha de ser la prueba final del valor de toda reflexión o investigación. La prueba de que una teoría no consiste en una pura especulación ha de ser su conversión en (o su referencia a) un proyecto viable, ni que sea a reducida escala.”(Trilla y Ayuste, 2005: 240).

Aunque las revistas muestran un fuerte interés en este pasó y hay un buen número de artículos que reflejan una intencionalidad crítica. Que haya mucho por hacer, que no sea fácil hacerlo en edades tan tempranas, que haya tanteos para encontrar el cómo... es parte de un proceso necesario.

Cultura visual

Dentro de la tendencia crítica de la pedagogía, pero asumiendo un papel distintivo se encuentran los Estudios de la Cultura Visual y las prácticas pedagógicas asociadas a esta perspectiva.

Hernández (2007) sugiere que estamos en un período de transición - Efland, Freedman y Sthur (2003) y Freedman (2006)- que invita a repensar los objetivos y narrativas dominantes de la

¹⁰⁵ “en lugar de ceder a la tentación de la retórica transformadora radical, se prestase atención a las negociaciones y resistencias que emergen”.(Sánchez de Serdio, 2011: 58)

¹⁰⁶ “Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)

“La tribu educa utilizando el arte”. Gema R. Guerrero. ICAST 132 (2012)

“Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos”. Sergio Díez. ICAST 116 (2011)

educación artística, que reclama un nuevo acercamiento, contextualizado, a los artefactos visuales (Hernández, 2007: 42). En este sentido, los Estudios de la Cultura Visual suponen un marco que aporta no solo unos nuevos contenidos o una nueva metodología, sino un desafío para repensar los fundamentos de la educación artística; proponen “un marco para pensar otra narrativa para la Educación de las artes visuales” (Hernández, 2007)

“...se está produciendo un cambio en el objeto de estudio y de aprendizaje que pasa del “arte” a la “cultura visual”. Este cambio es tan importante como lo fue en la década de los años 80 el paso de la autoexpresión a la orientación disciplinar. Sin embargo, lo que en la actualidad se está planteando implica un cambio en la raíz de lo que puede ser el fundamento y el objetivo de la Educación de las artes visuales”. (Hernández, 2007: 44)

Hernández (2002b: 54) explica los aspectos fundamentales que conlleva una comprensión crítica de la cultura visual:

- Tener en cuenta que en las imágenes hay más de lo que vemos: lo que nos lleva a realizar investigaciones sobre los discursos que median las imágenes.
- Explorar cómo las imágenes favorecen visiones sobre el mundo y sobre nosotros mismos.

Investigar sobre tematizaciones de imágenes que permitan explorar los discursos que emergen, las visiones sobre parcelas de la realidad que fijan y los posicionamientos en que colocan a los sujetos.

- Explorar cómo las imágenes representan temas e ideas vinculados a situaciones de diferencia y poder (racismo; etnicidad; desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar).
- Elaborar imágenes (por procedimientos diversos) como formas, respuestas y diálogo a las imágenes existentes.
- Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos en los estudiantes.
- Explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira y la realidad que es mirada.
- Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las imágenes” (Hernández, 2002 b: 54)

Trabajar dentro de esta perspectiva no supone tan solo abrir el corpus de estudio al imaginario visual contemporáneo, sino promover un acceso diferente a estos artefactos visuales.¹⁰⁷

¹⁰⁷ ¿Hay un análisis de la ideología del discurso?

¿Se explora cómo influye en nuestra identidad?

¿Se utilizan los imaginarios de los niños o los propuestos por los alumnos?

¿Hay temáticas recurrentes?

¿Se elaboran narrativas respuesta-diálogo a estas imágenes y discursos?

¿Se elaboran narrativas que aborden la propia identidad?

¿Se visualiza que haya cada vez más niños de otros países?

¿Análisis de obras de arte de otros países o grupos?

“la cultura visual no significa només prendre com a punt de partida els mons visuals dels imaginaris de l’alumnat, sinó més aviat entendre la funció mediadora de les imatges i les visualitats, enteses com a relacions de poder, posicionament i espais de diferents sabers que intervenen en processos d’alfabetitzacions múltiples i resistències creatives (Hernández 2000, 2008, Fredman 2006).”(Sinapsis, 2010: 37)

Trabajar dentro de esta perspectiva tampoco supone hacer interpretaciones de las obras o artefactos.

“Cuando hago referencia a un alfabetismo de la cultura visual no sólo me refiero a formas alternativas de ‘leer’ las representaciones visuales, sino a una reflexión crítica sobre cómo esas representaciones producen formas de ver y visualizar posiciones y discursos sociales. De manera especial, en torno a las formas subjetivas de mirar el mundo y a sí mismo por parte de los visualizadores”. (Hernández, 2009: 21)

Sino entender y abordar la función mediadora de las imágenes en su complejidad promoviendo una mirada crítica atenta a los discursos ideológicos que se promueven.

En la etapa de educación infantil y en los artículos de la investigación, hay artículos que podrían incluirse dentro del marco de los Estudios de la Cultura Visual, aunque pocas veces con la complejidad de la que parte la fundamentación de la Cultura Visual.

Es interesante distinguir las distintas acepciones del término cultura visual para poder situar en ellas a los artículos.

“Hoy cuando se habla de cultura visual se hace, al menos, en tres sentidos: (a) como un campo de estudio transdisciplinar que indaga sobre las prácticas de mirar y los efectos de la mirada sobre quien mira; (b) como un paraguas bajo del cual se incluyen imágenes, objetos y artefactos del pasado y del presente que dan cuenta de cómo vemos y somos mirados; y (c) una condición cultural que, especialmente en la época actual está marcada por nuestra relación con las TIC, afecta a cómo nos vemos a nosotros mismos y al mundo. No es por tanto un qué (objetos, imágenes) ni un cómo (método para interpretar lo que vemos). Es el espacio de interacción entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos. Por tanto, la cultura visual cuando se refiere a la educación puede articularse como un cruce de relatos en rizoma que permiten indagar sobre las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros. Cuando nos colocamos en este espacio de cruce, ya no decimos con Berger que lo que vemos habitualmente nos confirma, sino que nos conforma (Sánchez Moreno, 2007: 25). Por eso no nos engañamos y pensamos que no vemos lo que queremos ver, sino aquello que nos hacen ver”. (Hernández, 2009: 6)

Respecto a prácticas pedagógicas que se acojan a la primera acepción como campo que indaga sobre los efectos de la mirada: ¿cómo miramos?, ¿cómo nos miran las imágenes y artefactos culturales?, ¿cómo todo esto afecta a nuestra identidad?, Fernando Hernández (2010, 2012) expone una experiencia realizada con niños y niñas de 9 y 10 años a partir de imágenes de moda infantil en que, tras un visionado de spots publicitarios, se les propone reflexionar y

¿Qué concepto de intercambio cultural hay? diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad (multiculturalidad crítica) (Sinapsis, 2010: 38)

¿Hay Introducción de signos identitarios de los alumnos?

conversar alrededor de unas preguntas¹⁰⁸ que no se orientan a “salvar a los niños y niñas de los discursos en los que se les inserta por parte de quienes tienen el poder para fijar los relatos y producir los discursos”, sino que les abre un camino para que ellos mismos investiguen, para qué exploren cómo se relaciona la identidad individual con la social sin desvelarles categorías ocultas ni colonizar su manera de entenderlas, sino posicionándolos en “sujetos-autores de sus propias representaciones.”(Hernández 2010: 23). También los ejemplos presentados en *Espigadoras de la Cultura Visual* (Hernández, 2007) o en trabajos de investigación relacionados con la tarea de Fernando Hernández (Hernández y Ventura, 2009; Anguita 2011, 2012a y 2012b; Vidiella, Ventura y Hernández, 2004) ofrecen ejemplos de prácticas pedagógicas en que se investiga con niños y niñas sobre el lugar en que la imagen (el arte, la moda, la publicidad, los videoclips...) los posiciona interpelándolos a pensar sobre ¿quién piensa esa imagen que eres tú?, ¿qué identidades de raza, género, clase, sexualidad... te están proponiendo?; no solo con la intención de conversar o interpretar, sino con la intención de facilitar la construcción de narrativas alternativas (Hernández, 2010) y una mayor agencia en el proceso constitutivo de las subjetividades.

“Esa interacción es el lugar que ocupa en la educación la cultura visual. Cuando nos colocamos en este espacio de cruce, ya no decimos con Berger (2000) que lo que vemos habitualmente nos confirma, sino que nos conforma “ (Hernández, 2009: 6)

En las revistas de esta investigación hay artículos en que se defiende esta postura desde una perspectiva teórica, pero se ofrecen pocos ejemplos prácticos de cómo trabajar esta perspectiva crítica de la cultura visual en la etapa de infantil. Lo explico con mayor detalle en el apartado de “Resultados de la investigación”.

Los artículos prácticos que defienden un posicionamiento cercano al de la Cultura Visual suelen estar motivados por un miedo/deseo de acercar /proteger a los niños y niñas de los efectos e influencia de la televisión e Internet. Los medios y las Nuevas Tecnologías provocan una tensión opuesta entre el miedo y la oportunidad, y es fácil percibir un doble posicionamiento entre el deseo de proteger a la infancia de las imágenes estereotipadas, comerciales, perniciosas (Buckingham 2002) y la necesidad de abrirlos a su propia cultura visual y aprovechar los recursos educativos que puede ofrecer. Un doble posicionamiento entre la Cultura con mayúscula y las culturas, entre si comprarles a los hijos una versión ilustrada de *Las fábulas de Esopo* (el primer libro que me compró mi madre cuando era pequeña) o el *Lily* dominical (que se compraba mi hermana mayor con sus ahorros). Como dice Trafí (2012) citando a Buckingham:

“El proyecto cultural que las pedagogías modernas divisan para la infancia, puede leerse también desde la oposición entre alta cultura y cultura popular, en la que la inocencia, la bondad, la pureza del niño y la niña estará en el lado de la alta cultura, (la escolarización basada en el libro y la lectura de textos dirigidos a la infancia y su formación moral como ciudadanos) y la corrupción de su alma estará al lado de la

¹⁰⁸ ¿Por qué creéis que he traído estas imágenes? ¿Qué podrían hacer con ellas?¿Qué historias podrían contar?¿Qué pasaría si les pusiéramos nuestras caras?¿A qué niños y niñas se las presento? ¿De la ciudad? ¿De una clase social?¿Qué dicen estas imágenes de nosotros?¿En qué lugar nos colocan?¿Estáis de acuerdo con la infancia que se refleja en estas imágenes? (Hernández 2010: 24)

“Cuando los niños y las niñas de la historia se encuentra por vez primera con Erina: la ven a ella, en su taller y en sus obras. Pero se ven a sí mismos en ella, en sus cuadros y objetos.” (Hernández,2012: 204)

cultura popular, los comics, la televisión, el materialismo comercial (Buckingham, 2002 en Trafí, 2012: 15-16)

En referencia a la educación artística, la cuestión de los estereotipos visuales y de la influencia de la televisión en el dibujo infantil sigue considerándose como una influencia indeseable.

“To the child art pedagogues, these images were evidence of an insidious infiltrating of undesirable cultural images that would corrupt and impede the naturally flowering childhood creativity” (...) in order to conform to expectations of what child art should look like in subject matter, theme, style, and expression”. (Wilson, 2004a: 323)

Por un lado, se defiende una calidad de los referentes visuales que se trabajan en la escuela, por otro se ve la necesidad de abordar la cultura visual infantil y de reflexionar sobre su influencia en la conformación de las subjetividades.

En muchas ocasiones sigue habiendo una visión un tanto catastrofista de la influencia de los medios que lleva a adoptar estrategias de los Estudios de La Cultura Visual no por considerar que sea necesario ampliar el canon de lo artístico e involucrarse en el mundo con otra mirada, sino como estrategia de pensamiento crítico con un cierto tinte “redentor”.

Otra problemática acerca de la Cultura Visual es el peligro de reducir las prácticas a una tarea analítica, personalmente creo que es importante no perder una mirada artística que permita involucrarse en este juego de una manera menos analítica y más experiencial.

“En la Educación Plástica y Visual dentro y fuera del aula, la diferencia en la velocidad entre lo que ocurre en la escuela y fuera de ella es mayor que la rapidez con la que pasamos diariamente con el mando los programas televisivos que no nos gustan. De este modo docentes y alumnos no consumimos imágenes: las imágenes nos consumen a nosotros. Y continuará siendo así si no nos educamos para asegurar que nuestros alumnos sean culturalmente competentes en la cultura visual.” (Cano, 2011: 59)

Agirre y Marcellán (2005) han abordado esta dificultad de poner en práctica proyectos escolares basados en la cultura visual que no se reduzcan a cuestiones interpretativas y olviden la vertiente experiencial y productiva; proponen “la elaboración de una propuesta educativa menos cognitivista y más integral, en que la cultura mediática ofrecería material especialmente propicio para trabajar con emociones y sentimientos y cuestiones estéticas”, logrando a su vez “establecer nexos de unión entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural”. Agirre y Marcellán (2005) cuestionan una visión de las pedagogías críticas progresistas demasiado centradas en la emancipación del alumno por parte de un “maestro salvador” y reclaman un acercamiento a la cultura visual desde un posicionamiento más “corporal”, más emotivo y menos cognitivista. Un posicionamiento que propicie el “nacimiento de una nueva ciudadanía caracterizada porque el sujeto, además de receptor, pasa a ser creador y “protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades” (Agirre y Marcellán, 2005: 87)¹⁰⁹

¹⁰⁹ La cursiva corresponde a una cita de Ramos (2001) que incluye Agirre. RAMOS, Pablo (2001). Tres décadas de Educomunicación en América Latina: los caminos del plan DENI. Quito: OCLACC

El juego puede ser una manera de trabajar la cultura visual en la etapa infantil. En etapas superiores de primaria o secundaria las actividades de Cultura Visual suelen adoptar un papel más reflexivo, pero en la etapa infantil la manera más fácil de hacerlo es a través del juego y del propio cuerpo, utilizando estas estrategias lúdicas para deconstruir, por ejemplo, los roles de género a través del uso de los colores, de los estereotipos de género en los juguetes, de los juegos asociados al género, etc. En diversas escuelas que conozco se hacen propuestas fotográficas de disfraces, de cambios de identidad en que se trabaja una concepción fluida y múltiple de la identidad. No sé hasta qué punto los padres, alumnos o incluso el propio profesorado son conscientes del trasfondo ideológico que conllevan algunas prácticas porque, en algunas ocasiones se copian sin entender su profundidad, pero es posible advertir una concepción mutable de la propia identidad. Pero en las revistas analizadas no he encontrado relatos de experiencias de este tipo, los artículos en que se trabaja la identidad se aborda desde un punto de vista más tradicional: la necesidad de descubrir, afianzar la propia identidad y no tanto la necesidad de deconstruirla. Aquí surgiría un debate sobre si es necesario tener clara una identidad antes de deconstruirla. Personalmente me parece relativamente fácil ser flexible- o intentar serlo- cuando se siente seguridad sobre lo que sé, pero es más complicado hacerlo - sin perderse en el intento- cuando la propia identidad es frágil o se siente amenazada.

En revistas no incluidas en la investigación como *Cuadernos de Pedagogía* he encontrado más artículos de Cultura Visual en la etapa de infantil que en las revistas de Rosa Sensat y *Aula de Infantil*.¹¹⁰

Proyectos de trabajo

En los proyectos de trabajo se aborda una temática en su globalidad, de manera profunda y relacionada con la vida de los niños y niñas; en ellos se puede incluir el arte no solo como un lenguaje a la hora de materializar el proyecto, sino como un modo de conocimiento que permite abordar la realidad desde otro punto de vista; a mi entender en la etapa de infantil es la perspectiva más adecuada para trabajar el arte en interrelación con todas las áreas, posibilitando de esta manera que el arte no se reduzca a una vertiente formal. El arte, así

¹¹⁰ Sebastià Miralles (1977). "La escuela, la expresión plástica y los «mass media» ", *Cuadernos de Pedagogía*

Miguel Vázquez Freire (1979). "La utilización de la imagen en la educación preescolar" *Cuadernos de Pedagogía*

Mercè Ventura y Fernando Hernández (1995). "¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes? Un proyecto de trabajo de Educación Artística en la clase de 5 años", *Cuadernos de Pedagogía* , núm.234

Fernando Hernández (2002). "Repensar la educación de las artes visuales", *Cuadernos de Pedagogía* , núm.311,

Ricardo Marín Viadel (2002). "Todos los significados de todas las imágenes", *Cuadernos de Pedagogía* , núm.312

Juan Carlos Arañó (2002). "Cibermodernidad o Pokémon" , *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 66

Enrique Malia (2013). "Aprender a mirar el arte contemporáneo", *Cuadernos de Pedagogía* , núm.438

Ricard Huerta (2014). "Construir espais de llibertat", *Temps d'Educació*, núm. 47

Jordi Caja, Marta Berrocal, José M. González (2002). "Un mundo lleno de imágenes", *Aula de Innovación*, núm.116

Ricard Huerta (2013). "La identidad como geografía liminar", *Aula de Innovación*, núm 220

Marián, López Fdez.-Cao; Gabriela Augustowsky (2007). "El negro es el color, o ¿para qué dibujan los niños?", *Arteterapia*, núm.2

entendido, puede constituir un elemento vertebrador alrededor del cual se organizan los proyectos de trabajo y el currículo escolar; aunque esto no siempre suceda y en algunas ocasiones el arte se entienda como un recurso plástico con el que exponer el proyecto y compartirlo con la comunidad.

“Proyectos de trabajo con un enfoque multidisciplinar en los que el arte, entendido como sistema de lenguaje, intervenga con valores propios y actúe como elemento aglutinante del currículum de este nivel educativo.” (Gutiérrez, 2015: 268)

En los proyectos de trabajo se parte de la necesidad de relacionar el tema con la propia vida, de investigar, de buscar referentes... y estas premisas facilitan que no sea una actividad plástica descontextualizada, aunque tampoco asegura que acabe siendo un buen trabajo artístico o... un buen proyecto de trabajo.

La formalización artística del proyecto no tiene porque ser un producto artístico en el sentido moderno del término, sino que puede adoptar un lenguaje de documentación, de archivo de la memoria, de video, de performance... tal y como sucede en las prácticas artísticas contemporáneas. Fernando Hernández (2016) insiste en este aspecto del arte y de la educación artística como generadores de espacios de conversación en los que la obra puede ser la documentación y memoria de lo que ha pasado y no tanto la producción de un producto al estilo del arte moderno.

Los proyectos de trabajo son bastante frecuentes en la etapa de infantil y primaria, pero suelen desaparecer en etapas más avanzadas (Almodóvar, 2012b), varios autores (Almodóvar 2012b; Vila, 2000) defienden reformular etapas posteriores a partir de lo que se hace en infantil, considerando que esta etapa es más propensa a la innovación y a la globalización de contenidos sin necesidad de fragmentarlos en distintas áreas.

Las revistas investigadas ofrecen numerosos ejemplos de proyectos de trabajo por lo cual he preferido desarrollar este tema y aportar distintos ejemplos en el apartado de “Resultados de la investigación”

Influencia de los países nórdicos

En los números de los últimos años de las tres revistas investigadas aparecen artículos que muestran influencias de los países nórdicos.

El artículo “El contacto con la naturaleza. Moda o necesidad”¹¹¹ muestra esta emergencia; expone los beneficios del contacto con la naturaleza y pone como referente las escuelas infantiles de los países nórdicos, *Nature schools* o *Forest Kindergarden*, en que los entornos naturales se convierten en aulas. Se centra concretamente en la escuela infantil Kulturparken FUS Barnehave de Oslo. En esta escuela los niños y niñas aprenden en el espacio exterior con independencia de la climatología, hacen la siesta en el exterior y realizan numerosas salidas a la naturaleza entendiendo que este contacto es beneficioso para la salud y ayuda a desarrollar capacidades como la creatividad, la imaginación, el respeto o la curiosidad. Esta influencia también es visible en la estética escolar, aunque no son artículos que se refieran

¹¹¹ “El contacto con la naturaleza. Moda o necesidad”, Laura Lladós, Ai 96 (2018)

específicamente a la educación artística, aportan un punto de contacto a través de la creatividad y la estética.

“las escuelas 0-3 y 3-6 de nuestro país están dando pasos en esta dirección; unas de manera más rápida y otras a un ritmo más lento, pero lo importante es que se está iniciando el cambio. Cada vez vemos más escuelas que están realizando grandes cambios en los patios escolares, viéndolos como un entorno más donde se realizan multitud de interacciones y aprendizajes. Por este motivo, los equipos docentes se están formando en la creación de espacios exteriores para ofrecer más posibilidades al alumnado.” Laura Lladós , “El contacto con la naturaleza, Moda o necesidad”, Ai 96 (2018)

Howard Gardner. Project Zero. Studio Thinking

Otra influencia que se detecta en la escuela actual y en las revistas investigadas es la de los proyectos de investigación generados en torno a la Universidad de Harvard y la figura más conocida de Howard Gardner, profesor de *Harvard Graduate School of Education* y director principal de *Project Zero*. *Project Zero* es un proyecto de investigación iniciado por Nelson Goodman en 1967 ¹¹² que contiene diversos proyectos educativos en relación al arte (*Artful Thinking*, *Visible Thinking*, *Agency by Design*, *The studio Thinking Project*, entre otros) y en relación a la etapa de infantil de manera concreta (*Early Childhood in the Making*, *Project Spectrum*, *Early Symbolization and the Transition to Literacy*, *Nurturing Global Competence in the Early Years*). Gardner es conocido especialmente por su *Teoría de las Inteligencias múltiples* (Gardner, 1994) que se considera una crítica a la concepción de la inteligencia como una capacidad única, estable y evaluable. Describe ocho inteligencias, de las cuales la que guarda más relación con las habilidades artísticas, sería la inteligencia espacial.

“Campbell et al. (2000) manifiesta que la inteligencia espacial “...proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas y modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica (p. 12). Estos autores relacionan esta inteligencia con la parte visual y plantean que se constituyó en la primera forma de expresión del ser humano, pues antes del surgimiento de la escritura y la matemática, las imágenes fueron utilizadas como códigos para representar las ideas. Walkman (citada por Gatgens, 2003) recomienda que, para estimular la inteligencia espacial, es necesario ofrecer un ambiente visualmente rico, con imágenes, fotografías y color; para potenciar su desarrollo se plantea la necesidad de utilizar mapas, cuadros, así como valerse de dibujos, construcción de modelos, resolución de rompecabezas y uso del color. Se sugiere realizar juegos de memoria visual, hacer ejercicios de imaginación guiada o simulada, así como aprovechar los vídeos, filminas, telescopios y diagramas. Mora y Vindas (2002) proponen un listado de materiales para favorecer esta inteligencia: mapas, geoplanos, rompecabezas, legos, gráficos, diagramas, ilustraciones, cintas de vídeos, modelos tridimensionales, materiales para artes plásticas, piedras, materiales para moldear y crear”. (Lizano y Umaña, 2008: 138)

¹¹² “Founded by philosopher Nelson Goodman at the Harvard Graduate School of Education in 1967, Project Zero began with a focus on understanding learning in and through the arts. Over the years, we have continued our inquiry into the arts and arts education, while drawing together diverse disciplinary perspectives to examine fundamental questions of human expression and development. Our research endeavors are marked by a passion for the big questions, a passion for the conceptual, a passion for the interdisciplinary, a passion for the full range of human development, and a passion for the arts”. <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>

Las primeras aplicaciones de su teoría se efectuaron en el campo de la educación infantil, en un principio la manera habitual de aplicación consistía en crear distintos rincones de aula que trabajaran cada una de las inteligencias, pero esto suponía una simplificación de la teoría y una consideración fragmentaria de la inteligencia que no se corresponde con el funcionamiento global de la inteligencia y que fue evolucionando hacia propuestas de aula más globalizadoras (Moran, Kornhaber, Gardner, 2009). Mindy Kornhaber es autora de uno de los artículos que aparecen en la revista *Infància* e incluidos en esta investigación.

“Molts altres mestres de parvulari (als Estats Units, adreçat a la franja d’edat de cinc-sis anys) s’han inspirat en la teoria de Gardner. Al principi la tendència va ser la de crear, a la classe, tants racons com intel·ligències. Malgrat això, amb el temps hi ha hagut una sèrie de revisions i l’esforç s’ha adreçat en el sentit d’utilitzar veritables centres o racons en què els infants poden implicar-se en activitats similars a les que veuen fora de l’escola i que, en tot cas, impliquen, de forma conjunta, totes les diferents intel·ligències”. Mindy L. Kornhaber, “Gardner i el «project spectrum»” ICAT 172 (2010)

En el contexto catalán, el *Colegio Montserrat* empezó en 1994 a aplicar la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula y ha desarrollado programas para trabajar las inteligencias en el aula de infantil (*LudiLetras, EntusiasMat, Planeta Spunk*) que se comercializan en diversas escuelas. Begoña Ibarrola (2017) hace un análisis de cómo se ha llevado a la práctica en el contexto español esta teoría educativa y analiza el caso del colegio *Herrikide Ikastetxea*. Cada vez son más los colegios, especialmente privados y religiosos, que citan esta teoría en sus programas educativos y en las webs.¹¹³ O programas universitarios que lo ofrecen entre sus materias de estudio¹¹⁴

En el terreno que nos atañe, tiene más relevancia *Studio Thinking*, proyecto en que se define un programa de enseñanza de las artes centrado en las estrategias y modos de hacer de los artistas concretados a partir de una investigación.

“ Otra tendencia que puede ayudar en la toma de decisiones sobre lo que se puede llevar a la escuela se encuentra en el proyecto denominado Studio Thinking (Pensar en el taller), que ha impulsado el Project Zero de Harvard. El valor de este Proyecto es que parte de una investigación en la que se detectan, a partir de observaciones en clases de arte y de entrevistas con alumnos y docentes, aquellas capacidades y estrategias que se desarrollan en estos entornos de aprendizaje. El programa de enseñanza que se deriva de esta propuesta fomenta: modos de hacer, actitudes como la participación y la persistencia, estrategias cognitivas como la representación, la reflexión y la imaginación, disposiciones como la observación cuidadosa, la comunicación de los propósitos, la indagación y el aprendizaje de los errores y el sentirse parte de diferentes colectivos (relacionados con el campo del arte o fuera de él)”. (Hernández, 2014: 3)

¹¹³ Escolies Pies <https://escolapieslluria.org/web/infogeneral/>

La Presentació, Arenys de Mar <http://www.presentarenys.net/node/4143>

Col.legi St Roc <https://www.colegiosanroque.org/blogs/lecturas-para-el-cambio-y-la-transformacion/>

¹¹⁴ La Salle <http://religion.lasallecentrouniversitario.es/posgrados/Paginas/Especialista-en-ERE-e-Inteligencias-M%C3%BAltiples.aspx>
<https://www.educaweb.com/curso/evaluacion-inteligencias-multiples-aula-perspectiva-neurociencia-barcelona-on-line-333322/>

Studio Thinking se centra en los hábitos de mente propios de los artistas, en la apropiación de los modos de pensamiento y las estrategias de los artistas para generar nuevos relatos. Sin entrar en los fundamentos de este proyecto ni rastrear la genealogía, se advierte –fuera del ámbito investigador de Harvard- un creciente interés por descubrir y utilizar como metodología de educación artística las estrategias de trabajo y de pensamiento propias de las y los artistas.

Agra, 2007; Batalla 2009¹¹⁵; Burgess, 2004; Fontal y Calaf, 2010, Gompertz, 2015; Stevens y Supple, 2017¹¹⁶; Trafí, 2009 señalan estrategias que podrían incluirse en esta modalidad de pensamiento (sin seguir el modelo de *Studio Thinking*) como:

- El relato autobiográfico. Narrativas visuales al estilo del “family album”, de lo que hacen artistas como Jo Spence, Nan Golding, Louis Bourgeois, Cindy Sherman
- Poner nombre, renombrar en el sentido de que nombrar es apropiarse del sentido.
- Clasificar como un modo de generar nuevas miradas sobre la realidad. Recoger, recolectar, reorganizar supone otorgar y encontrar nuevos significados.
- Prácticas de archivo.
- Cambiar puntos de vista. Presentar la realidad desde una nueva perspectiva física o conceptual.

Agra (2007) dice que el currículo debería basarse en los procesos que siguen los artistas, en la forma de mirar y de pensar de los artistas (pág. 20-21). El distanciamiento entre arte y escuela es aún más exagerado con el arte contemporáneo. Agra propone el arte contemporáneo no solo como referencia en cuanto a contenidos, sino también en la propia metodología educativa. En los últimos años el énfasis en el modo de pensamiento de los artistas ha cobrado una gran importancia. Libros de amplia difusión como *Piensa como un artista* de Will Gompertz han contribuido a este desarrollo.

En nuestro contexto educativo está tomando fuerza el “Art Thinking” (Acaso y Megías, 2017), que aunque tenga una cierta conexión con *Studio Thinking* o *Design Thinking* en cuanto al énfasis en los modos de pensamiento propios del arte, se diferencia en sus supuestos y finalidades. *Art Thinking* en la presentación hecha por Acaso (2017), Acaso y Megías (2017), Camnitzer (2017a, 2017b) no es tanto un modelo de educación artística, como un intento de transformar la educación (y la vida) a través del arte. El arte, las estrategias del arte, como elemento transformador. El objetivo no es la educación artística, sino la educación como motor transformador de la sociedad, utilizando los mecanismos del arte contemporáneo.

“Por todas estas razones, consideramos necesario activar dos procesos: conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística (...)Un juego que no solo intentará borrar los límites entre las disciplinas, así como re-significar las artes en los contextos educativos, sino que pretende hacer una demanda honrada y violenta: que las estrategias con las

¹¹⁵ Batalla (2009) hace una recopilación fotográfica de procesos contemporáneos como: Acumular mover, sustituir la propiedad de una cosa por otra. Fragmentar, simplificar, repetir, distorsionar, ocultar, envolver, ordenar, coleccionar, agujerear... poniendo en relación fotografías de obras contemporáneas y trabajo en la escuela.

¹¹⁶ Proponen esta lista de artistas: Frank Stella, Kiki Smith, Zoe Strauss, Martin Puyear, Holly Fisher, Jason DeCaires Taylor, Christo, Andy Goldsworthy, Claus Odenburg, Bill Daley, Dana Shutz, Kara Walker, Cindy Sherman.

que tenemos que trabajar para transformar la educación del siglo XXI sean las artes contemporáneas.” (Acaso, 2017: 4)

“El Art Thinking ni es arte ni es educación:” es una metadisciplina en la que resulta imposible diferenciar donde empieza el arte y donde termina la educación, o al revés, dónde empieza la educación y dónde termina el arte. « El arte es educación y la educación es arte». (Acaso y Megías, 2017: 100)

“O sea, no se trataba de formar artistas o de admirar a artistas, sino de pensar dentro del proceso artístico para cualquier cosa que se hiciera (...) Hoy iría un paso más allá. Art Thinking trata de enfrentar lo desconocido independientemente del arte, con un máximo de imaginación antes de entrar a negociar con la realidad. Esto es la base de todo ejercicio educacional: conocer lo desconocido”. (Camnitzer, 2017: S/P)

Es, al igual que tantos conceptos en la actualidad, un tercer género que trata de superar las polaridades del blanco/negro, hombre/mujer, dentro/fuera... y en que “las categorías se disuelven y se difuminan deshaciendo los bordes de nombres inútiles que ya no funcionan por separado, funcionan *entre*” (Acaso y Megías, 2017: 100). Esta disolución de términos también afecta al lugar de la educación o del arte, que no tiene porque ser la escuela y el museo, sino que tiene lugar “en las casas, en los parques y jardines, en las plazas y en la cama, en los gimnasios y en los desiertos, en los desayunos y en las cenas (...)” (Acaso y Megías, 2017: 101). El arte y la educación se diluyen con la vida en una propuesta que no es nueva, que seguramente arranca de Dewey, de Darrás, del Pragmatismo, de la Cultura Visual... pero que está cobrando una nueva fuerza.

Algunos de los presupuestos expresados en este libro son:

- Arte como herramienta de transformación.
“La educación artística después de Internet tiene que emplear las artes visuales como una herramienta transversal de trabajo para desarticular la potencia performativa de las imágenes capitalistas, para hacernos capaces de diferenciar entre realidad y representación, para hacernos capaces de rechazar el deseo, para anular los altos niveles de performatividad” (Acaso y Megías, 2017: 54)
- Desbaratar el imaginario obsoleto que ya no nos pertenece para construir otro abierto y posibilitador de prácticas que sean honestas con la realidad que nos rodea. (Acaso y Megías, 2017: 62). Dentro de este imaginario se encuentra la infantilización de la educación artística, la desintelectualización de la educación artística. Resistirse a la normatividad dominante como un desafío para repensar la sociedad, la educación y el arte en especial frente a los procesos de exclusión y marginalización.
- Situar el conocimiento (y no la producción o las destrezas) en el centro (Acaso y Megías, 2017: 69) e “impedir el desarrollo de procesos de producción vacíos” (Acaso y Megías, 2017: 69). No rechazan la producción manual, siempre y cuando forme parte de un proceso que implique pensar.
- La recuperación del proceso y no solo de los resultados, aspecto que la producción de manualidades no permite y que supone una desconexión “de los tiempos, procesos y estrategias del arte actual” (Acaso y Megías, 2017: 76)

- Reivindicar el material como “dispositivo de narración”, es decir entender que cada material conlleva una significación diferente y que el significado de la obra dependerá en gran medida del tipo de material que se utilice.
- Redefinir la belleza y de cuestionar la “tiranía de lo bonito”(Acaso y Megías, 2017: 79) reivindicando la belleza del significado frente a la belleza de la forma.
 - “Impedir la contemplación de una imagen como un mero ejercicio formal” (Acaso y Megías, 2017: 83)
- Ampliar el canon de artistas trabajados
- Aprender a seleccionar los contenidos relevantes de otros artistas y hacerlos nuestros (Acaso y Megías, 2017: 89). “La copia como remix”.
- Analizar, interpretar, es hacer (refiriéndose a la Cultura Visual)

La propuesta de *Art Thinking* se relaciona con la propuesta de *Studio Thinking* del *Project Zero* de la Universidad de Harvard que se centra en enseñar por el arte y en descubrir las capacidades y estrategias que los alumnos pueden aprender al trabajar con arte. Hay modos de hacer, actitudes, estrategias de pensamiento que el arte puede ayudar a desarrollar.

“Otra tendencia que puede ayudar en la toma de decisiones sobre lo que se puede llevar a la escuela se encuentra en el proyecto denominado Studio Thinking (Pensar en el taller), que ha impulsado el Project Zero de Harvard. El valor de este Proyecto es que parte de una investigación en la que se detectan, a partir de observaciones en clases de arte y de entrevistas con alumnos y docentes, aquellas capacidades y estrategias que se desarrollan en estos entornos de aprendizaje. El programa de enseñanza que se deriva de esta propuesta fomenta: modos de hacer, actitudes como la participación y la persistencia, estrategias cognitivas como la representación, la reflexión y la imaginación, disposiciones como la observación cuidadosa, la comunicación de los propósitos, la indagación y el aprendizaje de los errores y el sentirse parte de diferentes colectivos (relacionados con el campo del arte o fuera de él). ¡Cuántos estudiantes encontrarían su lugar en la escuela si se les ofreciera la oportunidad de aprender desde otro contexto!”. (Hernández, 2014: 3)

En el libro de Acaso y Megías (2017) se presenta, en un pie de foto, un proyecto participativo en colaboración con niños de educación infantil ¹¹⁷ trabajando sobre los conceptos de hábitat, refugio, lugar a través del juego y la experimentación.

La influencia de Gardner aparece reflejada en varios artículos de nuestras revistas, aunque más en relación a la Teoría de las Inteligencias Múltiples que a los modos de pensamiento de los artistas¹¹⁸.

¹¹⁷ Proyecto: María Mallo y Berta Gutiérrez (2017). “Construye tu propio hábitat”. Madrid: Medialab-Pardo/ Fundación Banco de Santander/ EEI LaJara

¹¹⁸ “Gardner i el «project spectrum»”, Mindy L. Kornhaber, ICAT 172 (2010) Centrado en las habilidades cognitivas de niños menores de seis años.

“Educando en emociones”, Marta Zafrilla , ICAST 157 (2016)

“El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

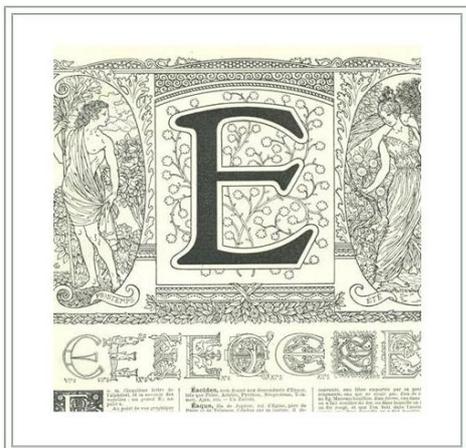
“Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017)

“Malaguzzi i Lewin”, M.Mercedes Civarolo, ICAST 115 (2009)

Referentes de educación artística en la etapa de infantil en la actualidad. Anexo

Presento un anexo en formato digital con referentes actuales de investigación/educación artística en la etapa de infantil. He decidido presentarlo en forma de anexo porque es un documento que va ampliándose continuamente y que no puedo dar por finalizado.

III.2 EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INFANTIL



L* acercamiento entre el arte contemporáneo y el ámbito educativo se está intensificando (Rodrigo 2009: 249, Sánchez de Serdio 2010: 44) y cada vez más escuelas intentan hacer del arte contemporáneo un elemento importante en sus programas (Ávila, 2003; Abad, 228; Agirre, 2012a, 2015; González-Vida, 2007).

Sin entrar ahora en los motivos de este acercamiento -que algunos investigadores sitúan no tanto en el interés de la escuela por el arte como en el interés de los artistas, centros de arte contemporáneo y otras instituciones culturales por las cuestiones educativas- es posible observar una tendencia, aún emergente, a que las escuelas incorporen algunos elementos del arte contemporáneo en sus currículos, incluyan visitas a centros de arte contemporáneo en sus programaciones o incluso inviten a algún artista para trabajar un proyecto en el aula.

Marín Viadel (2003) señala el arte contemporáneo como uno de los tres ámbitos que han propiciado un cambio conceptual en la educación artística. Los otros dos son: las nuevas tecnologías y las corrientes posmodernas de pensamiento.

“El desarrollo y evolución conceptual de la educación artística en las últimas décadas ha sido muy intenso. Las innovaciones más interesantes que han surgido en los últimos años tienen que ver con la incorporación al ámbito de la educación artística de imágenes y conceptos que proceden básicamente de tres zonas:

De los últimos movimientos de vanguardia artística, caracterizados precisamente por no reconocerse con tal término.

Del impacto de los avances tecnológicos en las comunicaciones audiovisuales.

De algunas de las grandes líneas de pensamiento en educación y ciencias humanas y sociales, como “deconstrucción” y “posmodernidad”, elaboradas al calor de las transformaciones tecnológicas y de los procesos de globalización, y que han repercutido decisivamente en las artes visuales”. (Marín Viadel, 2003b: 15-16)

Esta aproximación entre el arte contemporáneo y la escuela está provocando prácticas educativas muy diversas, que bajo un interés común por el arte contemporáneo, responden a concepciones diversas e incluso opuestas sobre el arte, la infancia o el conocimiento... y conllevan diferentes implicaciones y efectos educativos (Hernández, 2013; Hernández, 1991:

* 1922 Vintage initial E letter E Calligraphy ABC alphabet French dictionary page monogram initials vintage prints Door decor
17,65 €
https://www.etsy.com/es/listing/178824927/1922-vintage-initial-e-letter-e?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=initial+letter+E&ref=sr_gallery-4-28&organic_search_click=1&frs=1

68); cabe preguntarse (como apunta Acaso, 2009) por la manera en qué estos “contenidos” son incorporados.

Se observan distintas maneras de acercarse al arte contemporáneo desde la escuela infantil: a través de la utilización de artistas considerados como contemporáneos; a través de la imitación, inspiración... de determinadas obras; a través de la inclusión de nuevos nuevos medios y lenguajes artísticos considerados contemporáneos; a través de abordar las problemáticas que trabaja el arte contemporáneo; a través de la incorporación de determinados procedimientos o “metodologías” artísticas propias del arte contemporáneo. El análisis de cómo estos distintos “modos” se reflejan en los artículos de la investigación lo he incluido en el capítulo IV. Resultados de la Investigación, IV. 1 Modos en que se aborda la materia.

Sin duda es posible observar que algo está cambiando, que hay una tendencia de aproximación entre arte contemporáneo y el ámbito escolar, también visible en el ámbito hospitalario (Ullán, 2005), en el ámbito asistencial¹¹⁹ o en el contexto museístico (Acaso, 2011).

¿Pero, qué entendemos por arte contemporáneo?

Fernando Hernández (2013) hace un uso del término “artista contemporáneo” (y por extensión de “arte contemporáneo”) como “aquel que da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando desde la parcela artística que ha elegido” (Hernández 2013: 7). Esta definición le permite “hilvanar conversaciones y saltar en el tiempo para centrarse en los problemas y los debates que se propician.” (Hernández 2013: 7). Entendido de esta manera, el término “contemporáneo” hace alusión al diálogo contemporáneo (Hernández, 2013; Agra, 2003) que se establece con una determinada obra, autor, problemática... y no tanto a la cuestión cronológica de la fecha en que se sitúa. Permite, por tanto, considerar contemporáneo un proyecto en torno a Goya y no exige limitarse a ciertos artistas o lenguajes.

“Desde luego, el diálogo con las obras de arte se establece en presente. Para Chillida el caballo de Santimamiñé -pinturas paleolíticas en Bizkaia- es una obra contemporánea” (Agra, 2003: 60)

Agirre (2006a), en este mismo sentido, tampoco hace un énfasis excesivo en la categoría de arte contemporáneo; tiene una idea de cultura más amplia, más móvil (Geertz 1973, 1976) y no se preocupa por categorizar el arte o los objetos artísticos dentro de compartimentos estancos que deben ser protegidos y, en cierta manera reverenciados. Este concepto dinámico de cultura, en constante cambio o mestizaje, sumado a la relevancia que otorga a la experiencia estética (Baxandall, 1972) hace que no otorgue tanta importancia a si el “objeto” de dicha experiencia es una pintura barroca, una instalación o un “spot” publicitario. El arte -para Agirre- es performativo, “las obras se usan y se reproducen” y “cualquier objeto, imagen o actividad es susceptible de ser valorada como arte” (Agirre, 2005a: 320), de manera parecida a lo que sucede con los estudios de la Cultura Visual que también están abiertos a cualquier tipo de manifestación visual o discursiva que resulte relevante. El valor para Agirre radica en su capacidad de detonar la experiencia estética. (Dewey, 1934; Green, 2005; Agirre, 2008, 2009,

119 Arteterapia. Centros como *Metáfora* trabajan la arteterapia con arte contemporáneo. <http://metafora.org/>

2011). El valor en el arte contemporáneo radicaría en su capacidad para hacernos dialogar sobre las problemáticas contemporáneas.

Dentro de esta ambigüedad, Cauquelin (2002) distingue varios criterios que permiten seguir hablando de arte contemporáneo.

«[...] para aprehender el arte como contemporáneo, tenemos por ende que establecer ciertos criterios, ciertas distinciones que aislen el conjunto llamado “contemporáneo” de la totalidad de las producciones artísticas. Ahora bien, no podemos buscar estos criterios solamente en el contenido de las obras, su forma, su composición, el empleo de tal o cual material, ni en su pertenencia a tal o cual movimiento de “vanguardia” o no. Por eso, todavía nos vemos enfrentados, en efecto, a la dispersión, a la pluralidad incontrolable de los “ahoras”» (Cauquelin, 2002: 7).

Cauquelin (2002) pone un poco de luz y expone las principales líneas de ruptura entre el arte moderno y el arte contemporáneo, que podrían servirnos para hablar de “arte contemporáneo” con una cierta consistencia a pesar de la ampliación del marco temporal y referencial. Hace esta exposición a partir de dos referentes artísticos (Duchamp y Warhol) que considera precursores (“embragues”) de un nuevo régimen artístico basado en la comunicación y no en el consumo (Cauquelin, 2002: 65). Estas líneas de ruptura básicas son:

- En el arte contemporáneo la estética y el “saber hacer” se dejan de lado. Se establece una distinción entre la estética y la esfera del arte.

“(la estética designa el contenido de las obras, su valor en sí mismo mientras que el arte es simplemente una esfera de actividades entre otras, sin que se precise un contenido particular)”. (Cauquelin, 2002: 67)
- Los roles entre productores, consumidores e intermediarios se entremezclan.

“En la esfera del arte, en la medida en que ya no depende de una estética, los papeles que desempeñan los agentes no se asignan ya del mismo modo que antes. (los productores, los intermedios y los consumidores ya no pueden ser diferenciados... Es posible desempeñar todos estos papeles a la vez'. La trayectoria de una obra hasta llegar a su presunto consumidor ya no es lineal sino que forma un círculo cerrado). (Cauquelin, 2002: 67)
- En este sentido, el artista no crea el objeto, sino que lo produce, lo “pone enfrente”, lo exhibe, en algunos casos (como el ready made) con una mínima intervención (pág. 72). Es el “receptáculo” de la obra, su exposición, la puesta en escena, los factores externos como la firma, los que le confieren el valor de obra de arte. .

“EL arte ya no es para él una cuestión de contenidos (formas, colores, visiones, interpretaciones de la realidad, estilos o pautas) sino del receptáculo”. (Cauquelin, 2002: 69)
- Asimismo, el espectador se convierte en autor “Es el espectador quien hace el cuadro” tomando esta premisa “al pie de la letra” (pág. 72) que quizá es la que más se tiene en cuenta a la hora de introducir el arte contemporáneo en la escuela infantil.

“el observador forma parte del sistema que observa ; al observar produce las condiciones de su observación y transforma el objeto observado. Vemos que ya no se trata de separar al artista de su consumidor virtual sino de unir a ambos en una misma producción. El lugar del artista se ve así identificado, por una parte, con el del fabricante, y por la otra, con el observador (Cauquelin, 2002: 73)

El sistema del arte se organiza como una red de relación con la sociedad, la política y la economía que no es una de relación de conflicto (y reivindicación), sino de integración. (pág. 74) abandonando la idea romántica del artista vanguardista que se opone al consumo y al propio sistema (pág. 74)

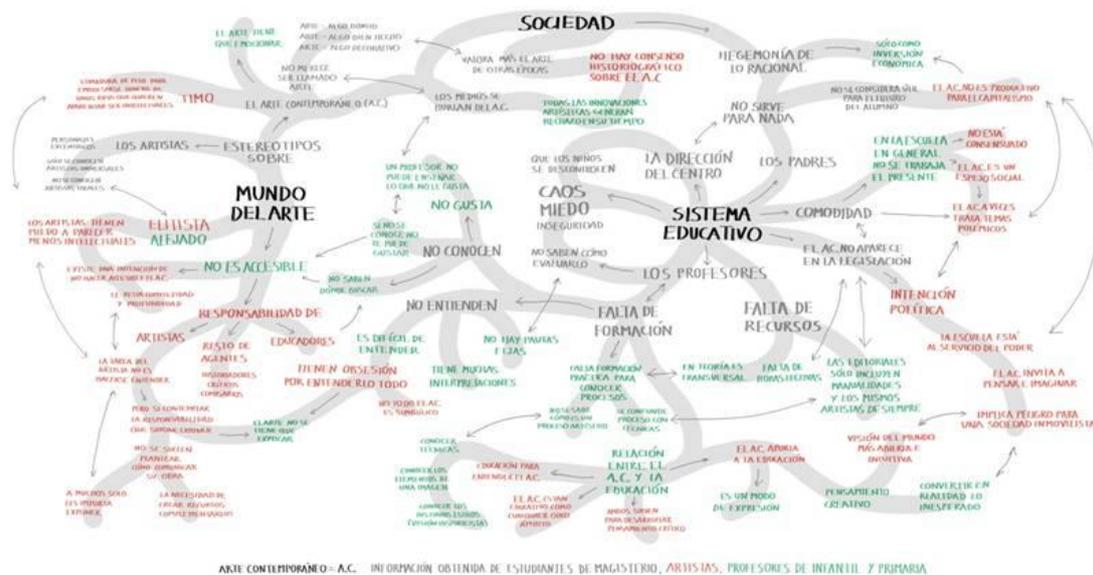
“Duchamp desarma la antigua ideología del artista exiliado, rechazado, contestatario: la estética ya no es un terreno leyes diferentes de las del sistema general .Es una simple pieza en un juego de comunicación en el cual no puede hallarse la entrada ni la salida. No hay un origen, no hay fin. Es un circuito cerrado. Las operaciones que se efectúan en el seno de una red son asunto de las propiedades de la red, no de la voluntad del artista” (Cauquelin, 2002: 74)

- El arte contemporáneo “piensa con palabras” (pág.75). Duchamp (como exponente paradigmático de este arte) rechaza el contenido físico de las pinturas, los colores y las formas, y se decanta por las palabras. Las obras de Duchamp no hablan de su propia obra (de su significado) sino del significado del mundo del arte. Esto le da gran importancia a los títulos, las notas, los procesos del “museo portátil” que también son obras, “ready mades de palabras”

“Puesto que el arte es un sistema de signos entre otros signos, la realidad que se revela en él es construida por el lenguaje que es su motor determinante.

(La importancia de los juegos del lenguaje y de la construcción de la realidad: el arte ya no es emoción sino pensamiento; el observador y lo observado están ligados entre sí por esta construcción y dentro de ella)”. (Cauquelin, 2002: 67)

Respecto a lo qué se entiende comúnmente por arte contemporáneo, Núbol (Clara Megías y Eva Morales) han hecho una investigación sobre la relación que existe entre el arte contemporáneo y el sistema educativo llamada *La Brecha* (Núbol, 2015). La investigación refleja



Cartografía de NUBOL (Clara Megías y Eva Morales) (2015). "La brecha", *Ni arte ni educación*. Matadero: Madrid <http://www.niartenieducacion.com/project/la-brecha/>

algunas de las concepciones más frecuentes a ambos lados de esta relación. Para llevar a cabo esta investigación se ha contado con la participación de alumnos del Grado de educación

infantil, profesores en activo, arteducadores y artistas y se ha confeccionado un mapa en que se visibilizan algunos puntos de tensión.¹²⁰ Hago una transcripción (no exacta) de las respuestas.

Las respuestas en **verde** son la de los docentes de infantil y primaria:

- Respecto al mundo del arte: está alejado, no es accesible, no saben dónde buscar información, es difícil de entender, si no se conoce no te puede gustar, si no se conoce no se puede enseñar, es una inversión económica, tiene muchas interpretaciones.
- Respecto al sistema educativo: falta de formación, falta de conocimiento sobre los procesos, confusión entre proceso y técnica, falta de horas, las editoriales solo incluyen a los artistas de siempre; en la escuela generalmente se trabaja el presente

En **gris**, las de estudiantes de educación.

- Respecto al mundo del arte: artistas son excéntricos, desconocimiento de artistas diferentes, no merece ser llamado arte (no es bonito, no decora, no está bien hecho), se valora más el arte de otras épocas, los medios se burlan del arte, no aparece en la legislación.
- Respecto al sistema educativo: Falta de formación, miedo/inseguridad, caos y descontrol de los niños, no saben cómo evaluarlo, la dirección, los padres, comodidad, falta de recursos, hegemonía de lo racional.

En **rojo**, las de los artistas.

- Respecto al mundo del arte: timo (tomadura de pelo para embolsarse dinero de los ricos), elitista, miedo a no parecer tan intelectuales, deseo de hacer el arte ininteligible, su tarea no es hacerse entender, no se plantean como comunicar la obra, a muchos solo les importa exponer, hace falta crear recursos complementarios, no todo el arte contemporáneo es simbólico, no hay consenso historiográfico.
- Respecto al sistema educativo: los docentes tienen obsesión por entenderlo todo, hace falta formación para entender el AC, es tan educativo como cualquier otro arte, AC y educación sirven para desarrollar el pensamiento crítico, aporta una visión más abierta e intuitiva, invita a pensar e imaginar, implica peligro para una sociedad inmovilista, trata temas polémicos, es un espejo social, no es productivo para el capitalismo.

Resumiendo las ideas que aparecen a partir de Pascual y Oviedo, (2018) se pueden destacar los siguientes puntos:

- Imaginarios enfrentados y basados en estereotipos negativos
- Miedo hacia los procesos creativos, ya que se refuerza la idea de que el arte puede llevar al caos (profesorado)
- Inseguridad que genera trabajar con el arte actual, ya que, por un lado, no se sabe cómo evaluarlo y, por otro, no hay un filtro histórico o un consenso que valide su utilización (evidenciando, además, que los docentes no son sujetos autónomos que puedan dar esta validación, sino que tienen que ser agentes externos quienes lo hagan)

¹²⁰ <http://www.niartenieducacion.com/project/la-brecha/>

- El compromiso político que puede tener la creación contemporánea genera ciertas reticencias en los docentes evidenciando que muchos de ellos buscan una educación despolitizada y aséptica.
- Falta de formación de los docentes tanto desde el ámbito práctico como del histórico y teórico, de forma que el arte contemporáneo sigue siendo un desconocido para la mayoría de los docentes.
- Desde ambos ámbitos apareció el imaginario de que el arte contemporáneo es elitista, poco accesible y alejado de la sociedad, ya que resulta difícil entenderlo.
- Responsabilidad de los propios creadores por complejizar y querer dotar a sus producciones de intelectualidad.
- Ofrece estrategias para abordar los conflictos de forma creativa. (pág. 28)
- Genera pensamiento divergente, y que puede, por tanto, conseguir una visión del mundo más abierta e intuitiva. (pág. 29)

“En su experiencia como arteducadoras, las componentes de Núbol se enfrentan habitualmente al mismo problema: el rechazo frontal que provoca el arte contemporáneo en el profesorado de los distintos ciclos educativos (infantil, primaria y secundaria).” (De Pascual y Oviedo, 2018: 28)

Se perciben una serie de prejuicios por ambas partes y un rechazo que he ido contrastando (para corroborar o refutar) con los artículos de las revistas en el apartado IV.2.C “Narrativas. El arte contemporáneo”.

¿Por qué trabajar con arte contemporáneo?

Beneficios. Relacionado con este incremento hay diferentes estudios centrados en destacar los beneficios de la introducción del arte contemporáneo en la escuela respecto a otro tipo de manifestaciones artísticas (Abad, 2008; Acaso, 2007; González Vida, 2007; Cahan y Kocur, 2011; Ruiz Velasco y Abad, 2008; Soto y Ferriz, 2014; Tuazon, 2011) entre otros. Consideran que el arte contemporáneo es capaz de despertar más interés en los niños y niñas por ser culturalmente más cercano y trabajar temáticas cercanas a las niñas y niños (Acaso, 2007; González-Vida, 2007; Abad, 2008), porque incorpora aspectos sorprendentes o lúdicos (Abad 2008; Acaso, 2007; González-Vida, 2007; Soto y Ferriz, 2014; Tuazon, 2011) porque despierta su pasión por el aprendizaje, porque introduce recursos tecnológicos que son atractivos para los niños y niñas (Acaso, 2007)

Además del interés, también destacan que es un arte que propicia una recepción más activa y reflexiva ya que está abierto a múltiples interpretaciones, requiere una interacción más allá de la contemplación e invita a salirse de la obviedad y a jugar con lo contradictorio (Acaso, 2007; Soto y Ferriz, 2014). Esta recepción activa y reflexiva se relaciona con el pensamiento crítico.

No es pasivo ni transmisivo, sino que depende de la interpretación personal (Tuazon, 2011). Este aspecto lo hace especialmente valioso pues ofrece un espacio al desconcierto y a la incertidumbre que estimula la práctica discursiva y la búsqueda de sentido (González-Vida, 2007) como un acto que solo exige observar, sentir, hablar y que no requiere de la explicación del maestro ni de la erudición (Tuazon, 2011; Cahan y Kocur, 2011). Este aspecto discursivo y de búsqueda

de sentido lo hace muy apropiado para trabajar aspectos relacionados con la propia identidad (Del Corral, 2007; González Vida, 2007; Abad, 2008).

Es un arte que propicia la participación y la relación (Acaso, 2007; Abad, 2008), aspecto que mejora sus habilidades sociales (Soto y Ferriz, 2014), el acercamiento a la diferencia y a otras culturas (Cahan y Kocur, 2011) convirtiéndose en un buen mediador en entornos con valores en conflicto (Burgess, 2004; Addison, 2004; Del Corral, 2007; González Vida, 2007; Cauquelin, 2002)¹²¹

Además de todo esto, es capaz de subvertir el discurso hegemónico, trabaja temas de relevancia social (Acaso, 2007, Cahan y Kocur, 2011; González Vida, 2007) y tiene un carácter político (De Pascual y Oviedo, 2018); es un buen catalizador de la experiencia estética (Abad, 2008, Ruiz Velasco y Abad, 2008), provoca una conexión más personal y vital con lo trabajado (Acaso, 2007) y... no precisa que el profesor tenga unos conocimientos previos de arte (Tuazon, 2011) simplemente una actitud abierta al diálogo, flexible y un ambiente de clase que permita a los niños y niñas expresar lo que sienten y piensan alrededor de la obra.

“Ante la necesidad de generar nuevos espacios de participación y creación de conocimiento, esta investigación propone un cambio que posibilite “la pasión de aprender”, analizando cómo el inconsciente desbarata las intenciones especulares del modelo tradicional” (Acaso, 2013), y para ello debe entrar a formar parte del aprendizaje el factor sorpresa, lo inesperado. Propuestas metodológicas y de evaluación que consideramos deben comenzar desde la base de la educación, desde educación infantil. Con esta finalidad nace este proyecto, planteando como objetivo principal introducir metodologías de trabajo activas, participativas y democráticas a través de la instalación artística”. (Soto y Ferriz, 2014: 25)

“creiem que l'art contemporani ens ajuda a tenir una visió crítica del present, raó per la qual defensem l'art com una eina educativa especialment vàlida per a comprendre els canvis que viu la societat actual. L'art contemporani, per la seva riquesa expressiva, pels múltiples interrogants que planteja i pels diversos horitzons que ens proposa, contribueix a la formació d'individus receptius, crítics, dialogants, imaginatius i reflexius”. (Centre d'Art La Panera, 2007: S/P)

Pese al incremento descrito y a sus beneficios, hay numerosos autores que denuncian una escasa presencia del arte contemporáneo en la escuela, especialmente en la escuela secundaria (Acaso, 2009b; Agirre, 2012a; Boj, 2011; Díaz Obregón, 2003; Miralles, 2012), pero también en la infantil y primaria (González Vida, 2007; Abad, 2008; Agra, 2007).

“La enseñanza de las artes plásticas en nuestro país ha sufrido y sigue sufriendo un retraso en cuanto a contenidos y métodos didácticos respecto a otros países. Todavía sigue sorprendiendo la escasa presencia del arte contemporáneo en el currículo artístico nacional, que es mínima en la enseñanza obligatoria, pero que tampoco es desbordante en la enseñanza universitaria. De igual manera el desarrollo de los recursos didácticos parece haberse estancado en el siglo pasado y raras son las aportaciones que manejan aspectos postmodernos”. (Díaz-obregón, 2003: 102)

¹²¹ “Se considera que las obras de arte (escultura pública, acondicionamiento paisajista, con junto arquitectónico, decoración de salas de reunión) aportan una respuesta a los problemas de la ciudad. El arte es ese lugar de reunión simbólico que unifica las diferencias, que debe desempeñar la función de vincular y reemplazar un a cohesión difícil de encontrar, en pocas palabras, hacer las veces de un consenso político” (Cauquelin, 2002: 121)

“Hasta la actualidad muy pocas veces se han entendido las ventajas que puede tener la introducción del arte contemporáneo en el nivel infantil de enseñanza para la construcción del conocimiento y la identidad cultural del niño. Hemos visto algunas prácticas que parten de la introducción del arte contemporáneo en el aula como referencia para que el niño experimente plásticamente con técnicas, con formas, colores, etc., pero no poseen un sentido discursivo crítico que ayude al niño a conocerse y a conocer el mundo en el que vive”. (González Vida, 2007: 7)

“El arte, paradójicamente, es un ámbito cultural valorado socialmente, pero, por razones diversas, esa valoración no se plasma en una satisfactoria presencia en la escuela”. (Abad, 2008: 326)

Esta **escasez** puede ser reflejo de una incompreensión habitual hacia el arte contemporáneo que lleva a hablar de un “divorcio” entre arte contemporáneo y el público general (Cauquelin, 2002: 5; Cirlot, 1997: 9; Burgess y Addison, 2004; Núbol, 2015), y es fácil encontrar artículos periodísticos, blogs, textos académicos donde se expresa un rechazo abierto al arte contemporáneo donde incluso se le tacha de fraude¹²².

En cierta manera, el arte contemporáneo nunca ha sido menos contemporáneo para sus contemporáneos. Hay un desfase entre la sociedad y el arte que imposibilita una relación de comunicación. Suele responsabilizarse de este desfase a la falta de formación adecuada de un gran sector de la población y al rechazo instintivo por aquello que supone una novedad, pero creo que es una afirmación que podría problematizarse¹²³.

“Desde un primer momento se eximió al artista de la responsabilidad educativa de su trabajo y, por ese motivo, Núbol considera necesario continuar con la investigación sobre esta problemática y sus posibles soluciones”. (De Pascual y Oviedo, 2018: 31)

Marín Viadel (2003) afirma que la escuela no es ajena a estos debates y que son muchos los maestros, alumnos, padres... que comparten estas opiniones y se muestran reacios a la introducción del arte contemporáneo en el aula haciéndose necesario desactivar los prejuicios alrededor del arte contemporáneo ya que “El alumnado no accede a ninguna materia del currículo con una mirada «inocente», sino que normalmente adopta y reproduce las actitudes mayoritariamente establecidas hacia cada tipo de conocimiento”(Marín Viadel 2003: 21). En relación a este rechazo, Gimeno Sacristán (2008) explica cómo la ambigüedad y amplitud del arte, especialmente con la llegada de la posmodernidad artística, provoca una **inseguridad** en el ámbito educativo.

¹²² Un ejemplo claro de esta controversia fue la polémica ante la obra de Damien Hirst que Rafael Argullol (2009) describe en “Arte entre tiburones” en que hace referencia al libro de Don Thompson El tiburón de 12 millones de dólares. Solo con poner arte contemporáneo y fraude en Google aparecen multitud de blogs que demuestran esta inquietud.

¹²³ Personalmente, cada vez que leo algo de Documenta 12 me entra un cierto nerviosismo. Yo fui a *Documenta 12* cuando estudiaba 3º de Bellas Artes (con un buen expediente y una cierta comprensión de las problemáticas). Fui con mis dos hermanas, una arquitecta y la otra educadora en museos. No nos preparamos la visita, no leímos nada al respecto. Estuvimos allí dos días y lo pasamos muy bien, pero no entendimos nada. A la vuelta, empecé a leer textos sobre *Documenta 12* y fui consciente de todo lo que no había sabido ver. Me da una cierta vergüenza reconocerlo, pero cuando oigo hablar del “The pedagogical potential of a model of global narrative like *Documenta 12* is based on its proliferation of alternative itineraries that barely stop by hegemonic centers” pienso que a mí no me abrió ningún potencial pedagógico...hasta la vuelta.

“La postmodernidad artística implica para la educación una desestabilización por la pérdida de referencias, dejando sin una guía segura al «deber ser», a la utopía educativa”(Gimeno Sacristán, 2008: 39)

¿Qué puede aprender la escuela del arte contemporáneo? ¿Aporta algo especial el Arte Contemporáneo a la Educación Artística en las aulas?

Respecto a lo que la escuela puede aprender del arte contemporáneo, M^a Jesús Agra (2007) cambia el foco desde los contenidos a la propia metodología educativa. Propone el arte contemporáneo no solo como referencia en cuanto a artistas o lenguajes, sino en la propia metodología educativa. Cita a Burgess (2004) cuando argumenta que en la escuela se debería aprender a partir de los procesos de los artistas y no de sus obras, aprender de su manera de pensar, de ver, de comprender, de expresarse... Introducir modos de pensar artísticos propios de la contemporaneidad. Observar, hacer, hablar y conocer son los modos de actuación fundamentales y a los que la educación artística debería prestar interés (Agra, 2007: 22-26) Incorporar el arte contemporáneo a la escuela no es solo incorporar nuevos artistas al canon escolar o contenidos, sino incorporarlo también en la propia metodología educativa (Agra, 2007)

Laura Trafí (2009), en esta misma línea, presenta estrategias del arte contemporáneo (autobiografía, family álbum, el trabajo de archivo, itinerarios alternativos para deconstruir/construir narrativas globales, réplicas, collages, coleccionismo) que pueden ser útiles para apropiarse de la historia del arte y no solo para aprender o reflexionar críticamente sobre la historia. Estas estrategias, llevadas al campo de la educación, pueden ofrecer maneras de introducir el arte contemporáneo en la escuela. No se trata solo de trabajar con artistas contemporáneos, de utilizar lenguajes contemporáneos novedosos (como las instalaciones, las proyecciones con luz o...), sino utilizar herramientas para entender la realidad de otra manera.

“archival work is a key cultural practice defining the contemporary. In artbased processes of documental creation, recollection, reenactment, and/or reorganization, artists and art students have opportunities to reflect on the history of images and their cultural status, “their generations and genealogies, their modes” (Trafí, 2009: 160)

Griselda Pollock y Rozsika Parker (Parker, Pollock, 2013) cuestionan la falta de mujeres artistas en la historia del arte y que su presencia se reduzca a mujeres pintadas, la falta de una terminología adecuada para dirigirse a las mujeres artistas que impide a una mujer llamarse “maestro” o “genio” que en femenino (“old mistresses”) tendría un significado diferente. María Gimeno (2017) con el proyecto “Queridas viejas” e inspirándose en la obra de Parker y Pollock, interviene el manual de Gombrich sobre historia del arte y corrige físicamente la ausencia de mujeres. Estrategias artísticas que nos pueden llevar a reordenar el mundo y comprender que las distintas ordenaciones no son neutras.

El hecho de archivar, ordenar... ayuda a comprender que las cosas pueden ser archivadas de manera diferente y que cada forma diferente implica una manera distinta de entender la realidad. Estrategias de este tipo son apropiadas desde la etapa de infantil: narrar historias

mediante objetos, clasificar materiales en función de parámetros alternativos¹²⁴, reordenar personajes ayuda a comprender, de manera corporal, que no hay una única clasificación posible y que los distintos modos de clasificación responden a intereses, miradas, deseos diferentes.

Me parece que los niños, aunque no entiendan el significado completo de estas acciones, pueden entender los procesos subyacentes. Cuando se organiza una colección atendiendo a distintos parámetros puede establecerse un paralelismo con lo que sucede en la construcción de la historia y de los relatos y, con el tiempo, pueden entender lo que esto significa porque la educación no finaliza cuando acaba la actividad y hay cosas que se entienden al cabo de los años.

“Inviting students to explore shared global issues in contemporary art and to create their own curatorial projects (even if it is only in virtual forms) can be a way of learning art history while constructing responsible connections to reality, political issues, community, social history, and the environment”. (Trafi, 2009: 163)

Trafi (2009) anima a introducir profundidad histórica en la educación artística cuestionando el acercamiento a partir de objetos, estilos y cronologías lineales propios de la modernidad.

“The complexity and instability of present history requires new critical concepts in the writing of art histories. These concepts have to reflect on issues of multiple temporalities and cycles, the connection of history and memory, the mediated construction of current and past events, and the critical agency of works of art in the re-making of history”. (Trafi, 2009: 163)

Además de aprender de las estrategias de trabajo de los artistas, la escuela puede aprender procesos de producción propios del arte (materiales, técnicas, habilidades), el pensamiento artístico, el goce estético, la reflexión sobre el propio proceso de trabajo, la documentación, la posproducción, la exposición, la interpretación, la generación de un discurso, la comunicación, la difusión, la gestión de proyectos, la capacidad de dar valor a algo que no lo tenía...

... Y naturalmente más en relación al arte contemporáneo, la escuela también puede aprender a reírse un poco de ella misma, a que no es necesario dibujar bien para ser una buena artista, a que no es necesario explicarlo “todo, todo, todo”, a que la provocación es una buena estrategia para despertar interés, a que –aparte de la forma y los contenidos- podemos relacionarnos con las problemáticas sociales...

¹²⁴ Un día observaba a una niña ordenar unas fotografías de compañeras/os de la clase con la premisa de su maestra de ordenarlas en función de la inicial del nombre. Ella las movía de un lado al otro, las colocaba en círculos, les daba la vuelta... tenía un gran dilema para ordenar las fotos porque quería ponerlas todas alrededor de su propia fotografía y no le cabían... finalmente hizo pequeños montoncitos. Yo no entendía qué estaba haciendo y le pregunté, me contestó, más o menos, que buscaba una manera de tener cerca a sus amigas por igual. Había adoptado un criterio de clasificación diferente, un criterio emocional. No era una actividad de arte, era una actividad de escritura, pero utilizó una estrategia creativa de ordenación basada en apilar siguiendo criterios emocionales.

IV

IV DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



STE* capítulo trata de dar respuesta a los objetivos planteados en el “Diseño general del proyecto de investigación” a partir del análisis de los artículos de las revistas investigadas. En cierta manera, se trata de dialogar con el Estado de la Cuestión en que se abordaban estos mismos objetivos de una manera más genérica.

Los objetivos especificados al inicio del trabajo eran:

A) Confeccionar un estado de la cuestión sobre la educación artística adaptado realmente a la etapa de Infantil. Este objetivo se concreta en describir y problematizar los modos en que se aborda la enseñanza del arte a partir de las revistas investigadas (cap. IV. 1 “Modos en que se aborda la materia”).

B) Describir el panorama de la educación artística en Infantil a partir de las tensiones y desajustes que se muestran en las revistas, atendiendo a las narrativas sobre infancia, arte y docencia que se movilizan. Este objetivo se concreta en una relación de las narrativas y tensiones que se reflejan en las revistas (Cap. IV.2 “Narrativas y tensiones”).

C) Reflexionar sobre cómo el análisis de las tensiones puede contribuir a una mejora de la actividad docente y/o investigadora (Cap. V “Conclusiones”).

D) Estudiar qué papel está jugando el arte contemporáneo en la educación artística infantil y qué puede aprender la escuela de él. Se aborda en el capítulo IV.3 “El Arte Contemporáneo” en que se hace una presentación sobre cómo se ha introducido el arte contemporáneo en la Escuela Infantil y un análisis a partir de las experiencias relatadas en las revistas.

* iPhone Case (all models) - William Morris - Letter E - Floral Design - Wallet flip case - Samsung Galaxy models S6-S9 Plus & more

[Enviar mensaje al vendedor](#) 17,64 €

https://www.etsy.com/es/listing/484618136/iphone-case-all-models-william-morris?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letter+E+iphone+case&ref=sr_gallery-1-10&organic_search_click=1

IV.1. PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS DOMINANTES



STE* apartado recoge los distintos modos de acercar el arte a los niños y niñas que aparecen en las revistas; lo expreso de esta manera tan vaga y un tanto coloquial (modos) porque forman un conjunto heterogéneo, de jerarquía y valor muy diferente, que incluye tanto las “tapas de álbum” como prácticas dentro de la Perspectiva de Proyectos de Trabajo bien fundamentadas y con un valor artístico claro.

Para estructurar el apartado me han sido especialmente útiles dos artículos¹²⁵ que recogen diversas formas de hacer: “Sueños de cruces y

formas”, Águeda Hervás, ICAST 118 (2009)¹²⁶ y “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014)¹²⁷ que describen de manera explícita los modos o tipos de prácticas que se dan en sus escuelas.

Aunque no hay una jerarquía entre los distintos modos y aparecen a un mismo nivel prácticas de “instalación” o de “tapas de álbum”, entiendo que hay prácticas con una fundamentación teórica y metodológica que podrían incluirse en una perspectiva y otras que es difícil acomodar dentro de una perspectiva teórica fundamentada. Si he decidido no establecer esta jerarquía ha sido por un deseo de no introducir un juicio de valor y por entender que tanto dentro o fuera de una perspectiva consolidada se pueden dar prácticas valiosas o no.

* Initial TYPEWRITER Key PENDANT Letter E Black or Light Jewelry Vintage Unique Gift
13,97 €

https://www.etsy.com/es/listing/241359498/initial-typewriter-key-pendant-letter-e?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+E+tecla&ref=sr_gallery-1-34&organic_search_click=1

¹²⁵ Para citar los artículos de la investigación he seguido un sistema de citación a partir del título incluido en APA 6ª edición en referencia a las compilaciones y documentos de archivo dentro del epígrafe “Artículo de periódico, histórico, en un archivo o compilación personal” (UAM, 2016: 7-8). Aunque esta manera de citar sea una excepción al formato general de citación de fuentes bibliográficas del mismo APA 6ª, me ha parecido más cómoda para localizar los artículos de la investigación y distinguirlos de los referentes bibliográficos.

¹²⁶ “Nuestro centro está muy interesado en el trabajo del arte como medio para desarrollar una educación integral. A lo largo de los años hemos realizado proyectos de arte en torno a materiales, artistas, obras, movimientos, y sobre todo en torno a la necesidad de experimentar y manipular de forma libre, dando respuesta a las emociones y sensaciones propias”. Águeda Hervás, “Sueños de cruces y formas”, ICAST 118 (2009)

¹²⁷ En “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014) especifican otras formas de acercamiento: materiales, elementos típicos del artista y estrategias del artista. 2 años: Trabajan Tàpies a partir de los materiales que él utilizaba (barro, cemento, cuerdas, trozos de arpillera...) 3 años: se acercan a la obra de Tàpies a partir de un elemento típico de su obra: el “calcetín” como voluntad de magnificar los objetos cotidianos, aunque en esta experiencia le quitan todo su sentido y los convierten en peces. 4 años: Se acercan a la obra de Tàpies a partir de una estrategia técnica utilizada por el artista: dejar huella.

Estas distintas prácticas o modos de abordar la materia suelen articularse en torno a grandes objetivos: La percepción sensorial, la coordinación viso-manual, la expresión personal, la comunicación, el conocimiento, la sensibilidad estética, la creatividad, la transformación y la justicia social, etc. pero no quiero organizar el apartado en torno a los objetivos que se persiguen, sino en torno a “lo que se hace” , en torno a “los modos” en que se aborda la materia entendiendo que un mismo modo, una misma práctica, puede ser utilizada con diferentes objetivos.

MATERIALES

Algunos artículos abordan la educación artística a través de los materiales: del conocimiento, manipulación, propiedades, límites que ofrecen los distintos materiales (el papel, la arcilla, el cartón, el material de desecho, el material de construcción, etc.). Es una manera fácil de iniciarse en la educación artística: conocer los materiales como una fase imprescindible para poder llevar a término un proyecto artístico personal. Para alcanzar este objetivo es necesario ofrecer diversos tipos de materiales de una misma categoría, por ejemplo distintos tipos de papeles con distintas texturas, gramajes, colores, formas, tamaños... para ejercer sobre ellos distintos tipos de procesos y comprender sus diversas capacidades expresivas. No se trata solo de manipular libremente, sino de ofrecer los medios (a través de preguntas, de la propia diversidad del material, de propuestas) que permitan extraer un aprendizaje pertinente.

Ejemplos paradigmáticos:

- “Experimentar con materiales” M^a Teresa Feu, Ai 52 (2009)
“Pero no basta con manipular. Hay que ayudar a los niños a establecer una correlación entre experiencia y lenguaje. Así pues, la enseñanza de las ciencias no puede reducirse a la manipulación, aunque sea mediante situaciones motivadoras. El maestro o la maestra ha de provocar interrogantes en los niños y estimular el establecimiento de relaciones con otros conocimientos y vivencias, de manera que se ejercite la activación de la memoria y la formulación y comunicación de sus ideas y pensamientos”. M^a Teresa Feu, “Experimentar con materiales”, Ai 52 (2009)

Es un artículo de ciencias, pero muestra bien la diferencia entre experimentar y utilizar los materiales con unos objetivos didácticos específicos que el docente ha de ayudar a descubrir.

Esta diferencia entre manipulación libre y propuesta de experimentación encaminada a facilitar unos aprendizajes también se da en el ámbito de la educación artística. En referencia a los materiales, uno de los objetivos de la educación artística sería conocer las cualidades expresivas de un material (la fragilidad que transmite el barro, la dureza del metal); no solo manipularlo, sino entender que el uso de un material u otro conlleva significados diferentes.

En general este es un aspecto bastante descuidado y suelen priorizarse los objetivos manipulativos y motrices frente a los objetivos expresivos de significado.

- “El cartró un suport plàstic diferent”, Mercè Pallarès, ICAT 157 (2007)

Lo presenta como una actividad de experimentación, pero a mí me parece una buena actividad artística sobre materiales. Se hace mucho énfasis en los materiales, en los diversos tipos, texturas, formas. Propone ser consciente de los materiales que tenemos a nuestro alrededor y

aprovecharlos como materiales didáctico. Hay fotos de proceso, de resultados, se observa cómo han procurado ofrecer soportes variados y como han cuidado los modos expositivos.

Prueban diversas técnicas plásticas. Es una propuesta que ellas no califican de arte, pero que tiene un buen trabajo plástico.

- “Modelat amb argila”, Josepa Gómez, ICAT 164 (2008)

Aporta fotografías, pero no está relatando una experiencia concreta, sino una reflexión sobre la introducción del modelado con arcilla en el aula. Lo lleva al terreno de la libre expresión más que al conocimiento sistemático de un material, creo que se encuadraría mejor como actividad de experimentación.

- “El fang, una experiència a l’escola bressol”, Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)

Además de la manipulación libre del barro introducen procesos posibles de trabajo: agujerear, frotar, pinchar, mojar... y la utilización de diversos utensilios. Estos procesos ayudan a descubrir posibilidades plásticas y expresivas del material, aunque en este caso es a partir del descubrimiento personal de los niños y niñas y no de un objetivo docente previo. Se recalca la necesidad de mantenerse alejada y no intervenir en la experimentación libre, aspecto que me hace reflexionar sobre la conveniencia o no de “poner palabra” a lo que se está haciendo para que el niño pueda registrar ese aprendizaje.

- “Jugamos con papel”, Inmaculada Álvarez, Mónica Conde, M.ª Teresa Iglesias, Lorena Mayo, M.ª Luisa Rodríguez, M.ª Isabel Rozas, ICAST 126 (2011)

Actividad de experimentación del papel a partir del juego. Parecido a la de los cartones. Para que descubran las cualidades de los papeles, texturas... aunque no hacen ninguna actividad plástica propiamente dicha y parece más de experimentación o de instalación poco “currada”.

- “Sensaciones con los más pequeños”, Marina Sánchez, Laia Rissech, Ai 45 (2008)

Propuesta de manipulación con arcilla en distintos estados físicos (líquida, pastosa...) que va más allá de la experimentación.

Respecto a los materiales, quisiera ofrecer un ejemplo de mi escuela que me parece enriquecedor y del que estamos satisfechas.

- “El rincón de de construcciones”, Idoia Sara, Inma Larrazábal, Isabel Soto, ICAST 125 (2011)

Este artículo se refiere a los materiales apropiados para el espacio o rincón de construcción en el aula. Un espacio permanente que necesita de materiales abiertos que permitan usos diversos y favorezcan una experimentación rica.

“Seleccionamos los materiales cuidadosamente para poder ampliar posibilidades, para impulsar una rica experimentación, para promover la interacción entre objetos de manera creativa, para descubrir la complementariedad de los mismos... En definitiva, para que estimulen, motiven, provoquen, sugieran..., que constituyan una propuesta por sí mismos. Así pues, elegimos objetos de múltiples posibilidades, abiertos, hechos a partir de elementos naturales, diferentes texturas, materiales, tamaños, tanto estructurados como no estructurados y de diferentes orígenes, familia, escuela, niños y niñas... A modo de ejemplo: • Tarimas • Cilindros de cartón • Piezas de madera de diferentes tamaños • Planchas de madera • Piedras • Corchos • Muñecos de personajes significativos (comparsa de gigantes y

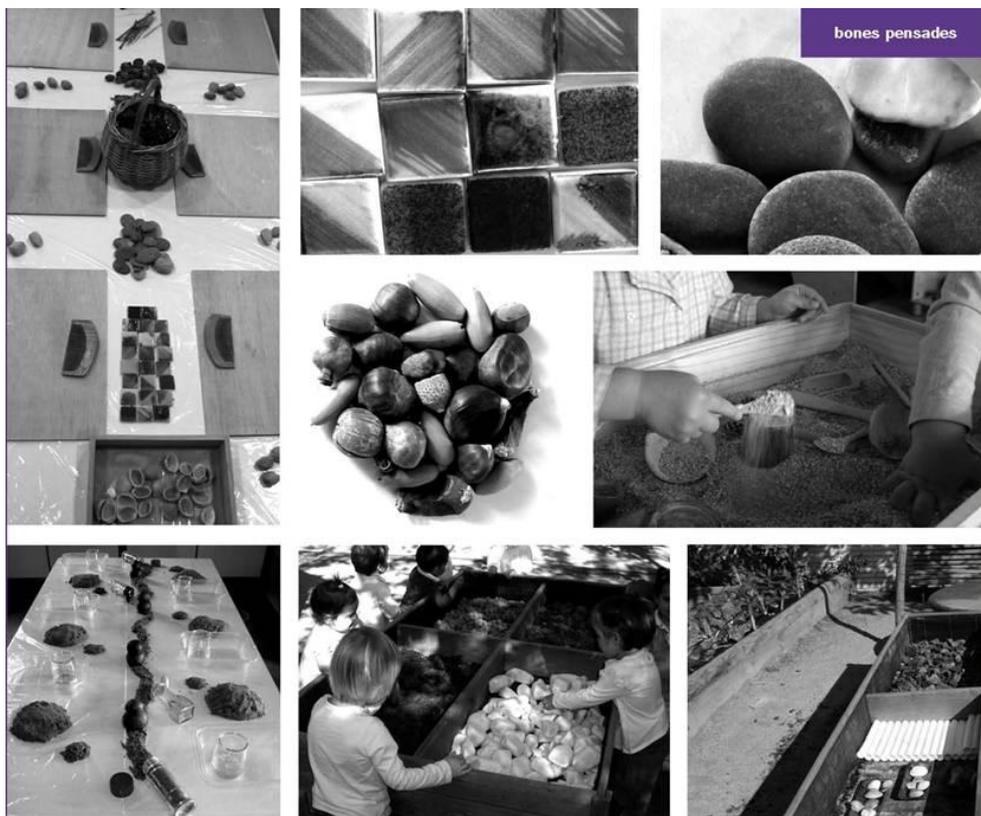
cabezudos...)” Idoia Sara, Inma Larrazábal, Isabel Soto, “El rincón de de construcciones”, ICAST 125 (2011)

- “Destellos de curiosidad”, FUB, Ai 63 (2011)

Introducen distintos tipos de texturas de arena, distintos tipos de contenedores con el objetivo de provocar una experiencia sensorial y despertar la curiosidad de los niños y niñas.

- “La presentació dels materials”, Rosa Ferrer, ICAT 194 (2013)

Este artículo destaca a través de las fotografías, más que de las palabras, la importancia de la presentación de los materiales y de los espacios en los procesos de aprendizaje y en la educación estética. Dice que llevar a la práctica este interés por la estética escolar “No és gens fàcil, per causa de la cultura escolar que els mestres hem viscut i que portem dins la nostra motxilla personal” y que se hace necesaria “La reflexió i la discussió en equip, amb altres professionals, i la formació contínua ens permeten explorar nous camins que ens ajuden a aprendre i a modificar la nostra pràctica educativa a partir de l’escolta i la convivència amb els infants” (pág. 12)

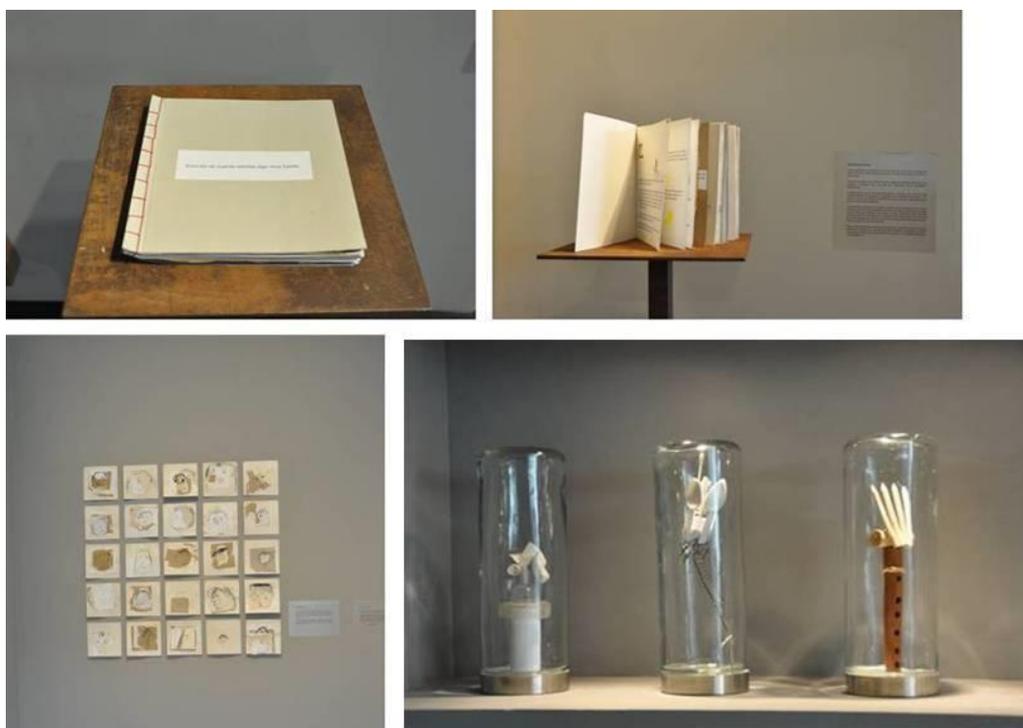


"La presentació dels materials", Rosa Ferrer, ICAT 194 (2013)

- “Emocionarte”, Raquel Arévalo, Carmen Arrufat, La Farga Infantil (2016)

En un trabajo escolar con arte contemporáneo sobre emociones (¡¿Cómo no?!) decidimos intentar que los niños y niñas de 4 y 5 años entendieran las cualidades formales y expresivas de distintos tipos de papel, que percibieran que un papel de seda “decía” cosas distintas a un papel de lija; que un papel pequeño y doblado sobre sí mismo, en principio, hablaba más de intimidad que un papel grande colgado en la pared, que un cartón no era lo mismo que un papel de envolver regalos y que remitían a experiencias diferentes. El proyecto duró varios meses,

primero hubo una etapa de recogida de papeles diversos, una etapa de clasificación de los papeles en distintos conjuntos (en los que previamente se habían clasificado fotografías) según la emoción que les sugería, una etapa de construcción de autorretratos por superposición de capas que reflejaban momentos emocionales diversos, una construcción de un diccionario de emociones en que se trataba de definir las emociones a través de las texturas, tamaños y colores (además de con definiciones escritas inventadas por los niños y niñas)... Un proyecto sobre la calidad expresiva de los materiales y sobre las emociones. El proyecto no era solo sobre el papel, pero intentar que los niños reflexionaran y sintieran las cualidades del papel era uno de los objetivos. Como en todos los proyectos, hubo niñas y niños que entendieron lo que se les proponía y defendían a ultranza cierta elección, por ejemplo, un papel negro resistente para los secretos porque “los secretos no se pueden decir. Se dicen en un sitio que no “haiga” nadie” (Blanca) o “contento significa cuando alguien te quiere. He puesto algodón porque el algodón es de querer, de cariño” (Matías) o “este papel es de sorpresa porque cuando es tu cumple todo el mundo te dice ¡sorpresa!”, mientras que otros te miran atónitos tratando de ver en tus ojos cuál es la respuesta más adecuada o cogen el que tienen más cerca. Nunca acabas de saber qué se lleva cada uno, pero todos han oído y quizá se han planteado que un papel pueda decir algo por sí mismo atendiendo al color, textura, tamaño, material... sin intervención de ningún elemento figurativo o verbal.



Arévalo, Raquel; Arrufat, Carmen; Rey, Beatriz (2016). *Emocionar-te*. Sant Cugat: Centre Maristany d'Art Contemporani [exposició alumnado y docentes]

El material es un aspecto importante para entender el arte y no tiene porque abordarse de manera desvinculada a las problemáticas propias de la vida.

Juanola (1981) introduce una experiencia sobre cómo trabajar el barro y el papel en preescolar como recurso para trabajar la educación de los sentidos, aspecto que considera básico en la

educación estética. La educación sensorial es el objetivo más perseguido en las prácticas que contemplan la introducción y experimentación con distintos tipos de materiales.

“Consideramos que hay un material primordial para la educación táctil: éste es el barro, que permite gracias a su plasticidad realizar toda clase de ejercicios y, con su transformación, darle texturas distintas. El papel, que se encuentra en calidades muy variadas, es un elemento que tampoco puede suprimirse en estas programaciones. Hicimos este trabajo de análisis y observación, pidiendo a los niños que recogieran los papeles que encontrarán, intentando conseguirlo en sus diversas manifestaciones: en cuanto a textura; liso, rugoso, brillante, satinado, metalizado,... y opaco, semi-transparente (translúcido) o transparente, en cuanto a dejar pasar la luz; también se estableció una escala de delgado a grueso mirando así su dureza.” (Juanola, 1981: S/P)

Otra tendencia muy extendida dentro de este apartado de materiales, es el trabajo plástico con materiales de reciclaje¹²⁸. Es tan frecuente que puede considerarse un tipo específico de práctica. Su objetivo no es tanto el conocimiento de las cualidades expresivas de los materiales o la experimentación, como el provocar una mirada sensible hacia los excesos del consumismo.

“Ara estem en un món contradictori. Per una banda separem els residus per facilitar-ne el reciclatge, perquè ja hem après que cal tenir cura del medi ambient i que cremar residus és altament contaminant. Però per una altra banda comprem i comprem, empesos per la roda del consumisme, i tirem moltes de coses sense pensar que podrien tenir un altre ús. Per exemple, comprem cartons i cartolines per pintar i en canvi tirem els envasos dels cereals i de les galetes, que a vegades per la banda interior són d'un color molt clar i admeten ser pintats amb pintures o amb ceres. Tirem tots els envasos de plàstic quan alguns es podrien reconvertir en pots per guardar-hi diferents materials, i els taps, a vegades molt bonics, podrien servir com a materials de joc, per fer sèries, límits en jocs de construccions, torres, etc. Amb la base d'alguns cartons de la llet podríem construir algunes joguines. Amb els diaris també podem pintar, retallar, fer garlandes...” Elisabet Abeyà, “Reutilitzant records”, ICAT 196 (2014)

Dentro de este apartado de materiales, merece una mención especial el trabajo con materiales de **reciclaje** que se está consolidando como una tendencia no exenta de problemáticas por ejemplo cuando se utilizan materiales aparentemente reciclados que se han comprado expresamente para la práctica (vasos de plástico, cartones...). Hay numerosos ejemplos de esta tendencia¹²⁹

¹²⁸ “Reutilitzant records”, Elisabet Abeyà, ICAT 196 (2014)

¹²⁹ “Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, ICAST 117 (2009)

“De la caja a la casa”, M.ª José Claudio, ICAST 120 (2010)

“El árbol de Navidad”, Soledat Sans., ICAST 107 (2008)

“El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, Eva Martínez, ICAST 118 (2009)

“El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

“El canvi metodològic en les institucions de la primera infància”, Xavier Ollonarte, ICAT 204 (2015)

“Espacios y objetos potenciadores de encuentros de aprendizaje y de desarrollo en el 0-3”, Luisa Fernanda Estrada y Ana Moreno, Ai 86 (2016)

“Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M.ª José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014)

“Hacemos una película”, Lola Cordero, Ai 82 (2015)

“Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”, Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González, Ai 77 (2014)

Problemáticas en torno a los materiales

De las prácticas reseñadas en torno a los materiales se pueden extraer las siguientes problemáticas:

- Necesidad o no de poner palabra a los procesos que los niños están descubriendo de manera espontánea como un mecanismo para hacer visibles los aprendizajes y poder integrarlos. Esta problemática se relaciona con el papel del docente en el aula, ya no solo en cuanto a la preparación de las propuestas, sino la necesidad de interactuar con comentarios, poner palabra a los descubrimientos.
- Los objetivos de conocer los materiales suelen responder a habilidades motrices (psicomotricidad fina, tonicidad), emocionales (descarga de tensión) y sensoriales (frío, caliente, húmedo...) y no he encontrado artículos que refieran objetivos específicamente artísticos como conocer las cualidades expresivas de los materiales en relación al significado (Eisner, 2002; Eisner 1995)
- El objetivo de acercamiento a los materiales y procedimientos artísticos es una práctica dominante que parafraseando a Hernández (1995b: 238) no contempla unos objetivos concretos y que responde a una herencia del autoexpresionismo y la creatividad.

“Respecto a la segunda de las cuestiones, el estado de la educación artística en las escuelas norteamericanas en los años setenta no se diferenciaba demasiado de las nuestras en la actualidad: predomina la utilización de materiales y la experimentación con diferentes procedimientos, pero sin evaluar su consecución; se plantea una educación sin objetivos marcada por los eslóganes de la autoexpresión y la creatividad; se constata la falta de especialización de las personas que enseñan arte en la Escuela; se da importancia al producto final y, como ahora, se le dedican pocos recursos. Frente a esta realidad, que parece calcada de la nuestra, escribe Eisner: aprender a ver formas visuales estéticamente no es tarea sencilla. Es una tarea que exige un sistema de referencias adecuado y un uso de habilidades perceptivas complejas. La atención al uso de tales habilidades y a la utilización de estructuras de referencia estéticas merece sin duda un lugar importante en los programas de arte.” (Hernández, 1995b: 238)

EXPERIMENTACIÓN

Tiene cierta relación con el apartado anterior en que se presentaba el trabajo con materiales, pero hace más referencia al aspecto manipulativo. La experimentación es la manera más típica de trabajar el arte en la escuela infantil. Sin duda manipular y experimentar son procesos

“La familia en la escuela. Aprender haciendo”, AAVV, Ai 75 (2014)

“La línea reciclada”, Soledat Sans, ICAST (2008)

“Las editoriales mueven ficha”, Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez, ICAST 99 (2006)

“Las nuevas pantallas”, Valentí Gómez, ICAST 121 (2010)

“Los materiales y la magia de las mezclas”, Neus Garriga, Ai 47 (e) (2009)

“Malaguzzi i Lewin”, M.Mercedes Civarolo, ICAST 115 (2009)

“Materials suggeridors, aprenentatge per la vida”, Nancy Bello, ICAT 178 (2011)

“Què ha canviat en l'educació infantil els darrers 25 anys?”, ICAT 151 (2006)

“Recursos para la práctica. Materiales de la naturaleza”, Marta Cabrera, Ai 64 (2012)

“Reutilitzant records”, Elisabet Abeyà, ICAT 196 (2014) “Tapones un proyecto de trabajo”, Laura Mur, Ai 57 (2010)

fundamentales en esta etapa en que los sentidos son las principales fuentes de conocimiento. Aún así, en nombre de la experimentación hay una gran cantidad de propuestas dudosas que valdría la pena analizar. Mariana Spravkin refiriéndose a los abusos que se dan en nombre de la experimentación, afirma que es importante la exploración y los procesos previos pero que “apoyarse sin más en la seducción de la materia termina por matar la gallina de los huevos de oro” (Spravkin, 2002: S/P). Afirma que es importante no quedarse en la materialidad y dejar “una puerta abierta a la reflexión” que es lo que da sentido a las prácticas. Reflexión en el sentido de producir conciencia, de pensar sobre lo que se ha hecho, no como reflexión teórica.

En la mayoría de artículos de la investigación, la justificación de las actividades de experimentación recae en el placer que conlleva, en el aspecto lúdico y en la estimulación sensorial que implica.

“La actividad era vivida con tal intensidad que se respiraba en el aula. Se entregaban con pasión a la experimentación (...) Utilizamos tela, papel de burbujas, harina, gelatina, papeles de distintas texturas, hojas secas, conchitas, piñas y frutos, Pintamos con arena de playa, con distintos tipos de pintura y sirope de chocolate. Utilizamos pinceles, esponjas, las manos, los pies, pajitas para soplar la pintura, tizas secas, y después mojadas en agua. Jugamos con las linternas (...) Basándonos en que cualquier acto cognitivo tiene una huella corporal previa nos metimos de lleno en el placer de sentir”. “El arte como proyecto educativo. Somos artistas!”, Eva Martínez, ICAST 119 (2009)

La estimulación sensorial y, sobre todo, en el placer del juego son aspectos siempre presentes.

“Para los niños la manipulación es algo inherente a su aprendizaje; aprenden manipulando, disfrutan manipulando. El poder tocar les proporciona conocimiento de aquello que está entre sus manos, además de un gran goce y satisfacción “ Carmen Soto , “Cuadros olorosos”, ICAST 135 (2012)

“Así, a grandes rasgos, éste fue el desarrollo del proyecto que posteriormente evaluamos y cuya conclusión final fue bastante unánime: un auténtico placer. De todas las experiencias que en él se llevaron a cabo, una de las actividades cuyo resultado fue más sorprendente, agradable y divertido fue la de pintar con jabón, que me atrevo a recomendaros “(...)”En definitiva, totalmente recomendable, una experiencia olorosa, suave, excitante y divertida”. Ruth Tomás, “Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...”, ICAST 116 (2009)

Comentaré brevemente algunos artículos en que se visualiza este tipo de prácticas.

- “¿Y si pintamos con los pies?”, Laia Rissech Ai 52 (2009)

Considera el placer como una “necesidad vital” y en ello se justifica la práctica descrita. Es una manera de conocer el propio cuerpo. El artículo se centra, sobre todo, en explicar cómo realizar la actividad a modo de recurso para otras educadoras.

“Hay que disponer de un papel muy grande, como papel de embalar, o tela de lona que tenga consistencia, para que no se arrugue y tropiecen. Mejor que sea de un solo color que contraste con el color de la pintura, para que destaque más la huella del pie. Pondremos el papel o la tela en medio y a los niños y niñas alrededor. La persona adulta también se situará en el centro, para hacer la demostración y que puedan ver qué pasa cuando pintamos con los pies. Primero mostrará cómo hay que meter el pie en el plato o palangana con la pintura, que tiene que estar más bien espesa, para que los pequeños no resbalen y también para que la huella del pie quede más marcada. Después levantará el pie y mostrará la planta cubierta de pintura, para finalmente poner el pie sobre el papel o

la tela. Luego levantará de nuevo el pie para que todos puedan ver la huella que ha dejado el pie mojado con pintura". Laia Rissech "¿Y si pintamos con los pies?", Ai 52 (2009).

Este artículo arroja a mi manera de ver algunas problemáticas: por un lado el hecho de fundamentar una actividad en el placer y la diversión que producen, obvia el hecho de que a muchos niños no les atrae nada ensuciarse y son muy reacios a tocar el barro, la pintura con las manos o pies; es una circunstancia con la que me encuentro habitualmente en las sesiones de arte y no puede llevar a justificar una práctica sin tener en cuenta otro tipo de objetivos. Otra problemática es que la reducción de la práctica a una especie de "receta" que marca todos los pasos, por un lado muestra que se conoce la materia y ofrece un valor indudable, pero por otro es susceptible de copiarse sin entender los objetivos últimos con que se realizó. El hecho de "copiar" actividades como recetas es una problemática comentada frecuentemente en la literatura sobre educación artística (Ávila, 2003; Balada, Blasco, 2016: 22; Fontal, 2007: 250; Sinapsis, 2010: 64, 100; Ferri, 2017: S/P; Meirieu, 2008: 141)

- "Los lenguajes del trazo y del color (II)", Angela Brogli, ICAST 122 (2010)
"luego hacia la educadora, sonrío y repite el mismo juego, se pinta todas las piernas frotándoselas con las manos llenas de pintura, al moverlas restriega los pies sobre el papel cubierto de témpera, después se detiene y repite el movimiento de los pies mirándoselos con una expresión alegre y concentrada". Angela Brogli, "Los lenguajes del trazo y del color (II)". ICAST 122 (2010).

"Nos parece conveniente utilizar materiales naturales o pinturas manipulables y no tóxicas, como las pinturas témpera, lápices de cera gruesos o de grafito muy blando, rotuladores de punta gruesa y alentamos el uso de las manos y ponemos a su alcance instrumentos que sirven de mediadores eventuales. No son necesarios materiales, instrumentos o situaciones rebuscadas, inusuales o forzosamente nuevas."(...) "Chiara (17 meses) toca enseguida la pintura y, como es habitual, moja las dos manos en el plato, las frota, se las mira, las restriega en el papel y luego empieza a frotarse la cara y los brazos. Sonríe satisfecha mientras la educadora comenta lo que está haciendo (...) y después de seguir unos minutos manipulando los rotuladores y pintándose, hace caso a la educadora, que le dice que vaya a lavarse.."Angela Brogli, "Los lenguajes del trazo y del color (II)". ICAST 122 (2010).

En el artículo de "Los lenguajes del trazo y del color (II)" se describe una experiencia en una escuela italiana en el que se propone el color no solo para ver, sino "para tocar, sentir, disfrutar, para volcar encima del papel –incluso antes sobre su cuerpo– [en]un «gesto de apropiación» que le suscita una gran sorpresa y un placer sensorial y motriz al que, muy pronto, asocia el «placer motriz de todo su cuerpo, que deja un trazo»". Es un artículo que invita a experimentar, mancharse, salpicar utilizando las propias manos o esponjas... aunque es bastante comedido y no se justifica solo por la experimentación, sino que trata de romper esquemas preconcebidos y combina un estilo descriptivo con un estilo teórico. Se utilizan referentes como Piaget (en contra) Dallari, Kellogg, Bruner o Vigotsky; se presenta el dibujo como una narración dinámica y se compara el garabato con el "action-painting". Es un ejemplo de arte relacional en que la pintura del propio cuerpo se convierte en un proceso artístico y que refleja un conocimiento de la práctica docente con arte.

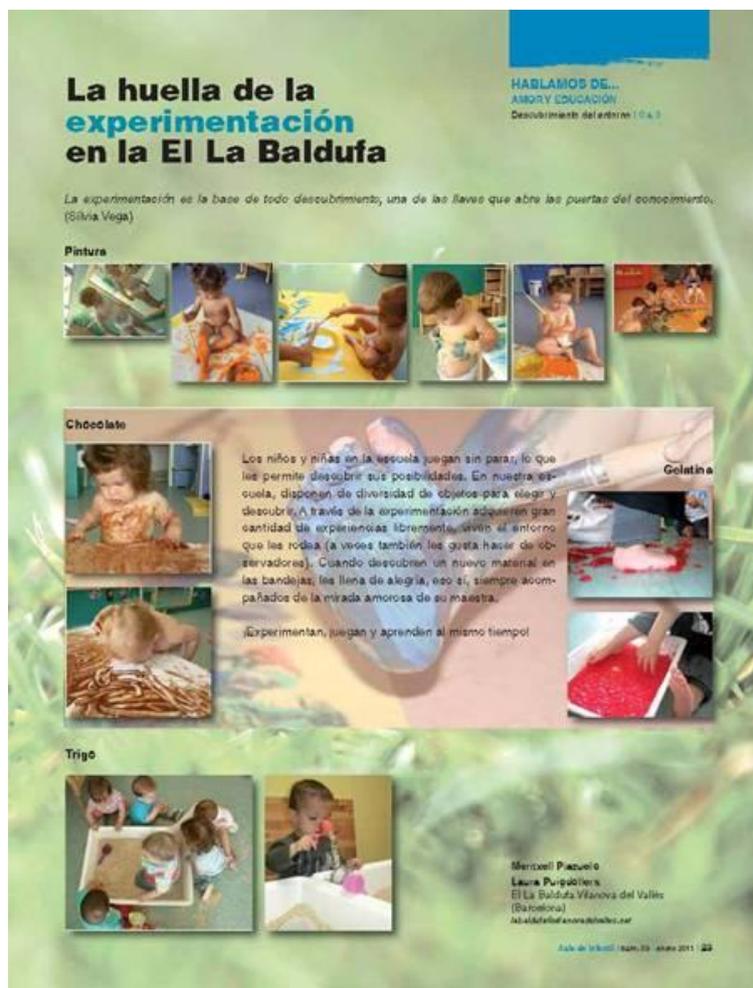
Algunas prácticas en que se invita a los niños y niñas a pintarse el cuerpo están relacionadas con el "Body Art", la mayoría busca un conocimiento del propio cuerpo y, en algunos casos

responden a una tendencia de moda que se relaciona con el imaginario popular sobre la libertad expresiva y la expresión plástica en la escuela.

- “Del placer motórico al placer visual”, Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 32 (e) (2006)
Se refiere a la experimentación con yogur, con espuma, pero no en un sentido de experimentación libre y falta de sentido, sino en referencia a al gesto gráfico que el niño realiza al experimentar con estos materiales y hacer garabateos similares a los que podría producir sobre el papel.

“El papel del adulto debe ser, por tanto, el de permitir, favorecer, observar, registrar y documentar estas acciones espontáneas del niño pequeño, y posteriormente reflexionar sobre ellas para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido (...) Se pueden permitir, observar y registrar estas acciones espontáneas de los niños, pero también se pueden propiciar, como ya hemos visto, para que no sólo surjan del azar, sino porque se hayan creado unas condiciones indicadas para que sucedan. El placer está en la novedad, en desencadenar una acción que pueda continuarse y en el disfrute compartido: un material nuevo de textura interesante, un espacio suficiente que permita la expansión del movimiento, pero también el sentirse acompañado por la atención y la actitud de aprobación de la persona educadora que está con el niño”. Ángeles Ruiz de Velasco, “Del placer motórico al placer visual, Ai 32 (e) (2006)

- “La huella de la experimentación en la La Baldufa”, Meritxell Piazuelo y Laura



"La huella de la experimentación en la La Baldufa", Meritxell Piazuelo y Laura Puigdollers, Ai 59 (2011)

Puigdollers, Ai 59 (2011)

Este artículo ofrece un posible muestrario de materiales con los que experimentar: chocolate, barro, gelatina, pintura, arena, grano... Son actividades que a veces se definen como artísticas (sobre todo si hay pintura o barro), de descubrimiento del medio y de estimulación sensorial que han calado mucho en la escuela infantil. El hecho de introducir chocolate o yogur como materia para pintar podría defenderse en edades muy tempranas (0-2 años) en que es casi imposible que el niño no se lleve la pintura a la boca, pero no a partir de los dos años cuando generalmente empieza a distinguir que materias son comestibles y cuáles no. A partir de esta edad, utilizar alimentos como materia pictórica puede provocar una confusión, especialmente si en momentos de alimentación se les riñe por jugar con los alimentos o desperdiciar comida. Berdichevsky (2009) alerta frente a este tipo de contradicciones y defiende que es mejor -en el caso de ofrecerles algún tipo de alimento coloreado como pintura- hacerlo nombrándolo solo como pintura.

Son numerosas las voces que están alertando en contra de este tipo de propuestas que en nombre de la experimentación provocan una confusión en los niños y niñas sobre la claridad de los límites y los objetivos docentes (Berdichevsky, 2009; Spravkin, 2002; Sarlé, 2014; Ferri, 2017) y no están encaminadas a una búsqueda de significados (Bruner, 1977: 10 citado por Sarlé)

“Los más pequeños indagan permanentemente acerca de las cualidades de los más diversos materiales: su consistencia, textura, sabor, resistencia, color. Toda su sensorialidad se pone al servicio de esta exploración, que tiene como objetivo un *conocer* en términos amplios. Sin embargo, en estas incursiones espontáneas, en estas experiencias, los chicos van descubriendo aquellos materiales que les permiten dejar huellas gráficas, más o menos duraderas. No sólo en edades tempranas, sino a lo largo de toda la infancia (y más adelante todavía) los materiales constituyen, en sí mismos, un fuerte estímulo para la acción, y todos los docentes de plástica saben lo difícil que se torna que los chicos puedan escuchar cuando los materiales están al alcance de su mano. Pero apoyarse sin más en la seducción de la materia termina por matar a la gallina de los huevos de oro. Los materiales invitan, excitan los sentidos, provocan deseos de usarlos. Contar con este privilegio no es poco en materia de sensibilización y estimulación, pero quedarse en este punto comporta dos peligros: permanecer en una manipulación superficial y agotar el interés que el mismo material promueve”. (Spravkin, 2002: S/P)

También aparece esta crítica en algunos de nuestros artículos (“Les traces que els infants deixen...”, Clara Salido, ICAT 167: 2009), en este caso respecto a la utilización de alimentos en actividades manipulativas.

“A l’escola on treballa donem importància als rastres que els infants deixen quotidianament amb diferents coses: amb el iogurt sobre la taula, amb aigua sobre les rajoles, amb sabó o tovallolletes humides sobre el mirall, amb els carretons sobre la sorra..., amb els retoladors o ceres sobre el paper, amb els pinzells i la pintura... Ara bé, no actuem de la mateixa manera quan un infant fa un traç amb el menjar que quan ho fa amb la sorra. Crec que el menjar és per menjar. Quan això passa, els deixo fer una mica, però els vaig dient que allò és per menjar”. Clara Salido, “Les traces que els infants deixen...”, ICAT 167 (2009)

Aún así, la experimentación con alimentos es una práctica corriente que, aunque empieza a verse cuestionada, sigue siendo muy presente en la escuela infantil.

- “La chocolatada una dulce forma de aprender”, Yaiza Corujo, ICAST 128 (2011)

- “Ensalada de pasta: acciones y emociones”, Equipo educativo de la Escuela Infantil Tafalla Haur Eskola (0-3 años), ICAST 113 (2009)

Resaltan que “Les animamos e invitamos a entrar en la propuesta con la única premisa de dejarles acercarse a esta con toda libertad.”

“Presentamos la pasta y los objetos sobre el suelo colocado de una forma atractiva y accesible. Les anticipamos la situación explicándoles la propuesta. Les animamos e invitamos a entrar en la propuesta con la única premisa de dejarles acercarse a esta con toda libertad”. “Ensalada de pasta: acciones y emociones”. ICAST 113



“Ensalada de pasta: acciones y emociones”. Equipo educativo de la Escuela Infantil Tafalla Haur Eskola. ICAST 113 (2009)

En la Escuela Infantil abundan experiencias de este tipo que, sin ser negativas en sí mismas, requieren un acompañamiento que permita extraer de ellas un aprendizaje y que, con frecuencia, se repiten sin tener claros los objetivos que se persiguen.

“Apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencias y conocimientos, por más ricos que éstos sean. Sino más bien el proceso por el cual estos conocimientos y experiencias permiten a nuestros alumnos construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos. Apropiarse de este lenguaje significa, para nuestros alumnos, ampliar las posibilidades de su condición humana”. (Spravkin, 2002: S/P)

Esta problemática está relacionada, a edades mayores, con el abuso de técnicas, materiales sin un objetivo (comunicativo, expresivo, de comprensión...) claro.

“A veces se llega a abrumar a los niño/as con una variedad de materiales y juegos para que “se distraigan” y, en realidad, se les está “distrayendo” de la tarea realmente importante en arte que es la búsqueda de la *forma única* que remite a la experiencia subyacente. Si bien es interesante que el docente provea a sus alumnos de un espacio propicio a la experimentación de técnicas, a fin de que cada uno descubra la que le resulta más apropiada a sus necesidades; también es verdad que un buen docente deberá tener claro que la técnica es solo un *medio* al servicio de una idea y no es el *fin* último del trabajo”(Alcaide, 2001: 2)

- “Experimentar con materiales”, M^a Teresa Feu, Ai 52 (2009)

En la revista *Infància* (catalán) aparecen muy pocos artículos de experimentación.

- “El fang, una experiència a l’escola bressol”, Núria Costa y Laura Farré, ICAT 193 (2013)

Se insiste en el carácter investigador de la experiencia utilizando vocabulario como “hipótesis”, descubrimiento, objetivos. No es una práctica de experimentación libre y el rol de las docentes favorece unos aprendizajes.

- “L’obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme”, Elisabet Tapias, ICAT 206 (2015).

Hacen énfasis en el carácter investigador de la experimentación, en la capacidad de atención. No se trata de una práctica en una escuela, sino de una referencia a un curso de formación de Ube Strub

- “Infants i creativitat”, Núria Saló, ICAT 203 (2015)

“L’experimentació els pot permetre entendre el procés creatiu i emmagatzemar-lo com a metodologia vital davant de qualsevol eventualitat”. Núria Saló, “Infants i creativitat”, ICAT 203 (2015)

- “Paraigua d’aigua”, Angaleta Bosch, ICAT 216 (2017)

Representa una invitación a la experimentación, pero desde una vertiente muy poética. . No se trata de una práctica en una escuela, es una especie de poesía que habla de las propuestas abiertas.

Problemáticas. En torno a la experimentación.

- La conveniencia o no de situar el placer como justificación principal de una determinada práctica.
- La frecuencia con que se recurre a prácticas realizadas en otras escuelas como recetas que aplicar paso por paso con el peligro de olvidar los objetivos que las fundamentaron.
- La utilización de materiales o instrumentos (como yogur coloreado, tenedores, dosificadores...) que no son propios del ámbito artístico cuando aún no se conocen los materiales e instrumentos propios del arte.
- La necesidad de vincular la experimentación al aprendizaje y cuestionar la experimentación intuitiva como única fuente de aprendizaje.
- El énfasis en el proceso y no en el resultado a veces parece una excusa para aceptar cualquier actividad que se haga.

PRÁCTICAS CON ARTISTAS

Respecto al acceso a los artistas y a sus obras, hay distintas propuestas o modalidades de acercamiento.

Agra (2007) afirma que el currículo debería basarse en los procesos creativos que siguen los artistas (modos de ver, de conocer, de expresar) y así poder comprender y apreciar el mundo con una mirada artística (Agra, 2007: 20). Según Agra, “La escuela no mira al arte y pierde así su referente e incluso su razón de ser” (Agra, 2007: 20). Esta afirmación que denuncia la

separación entre el mundo del arte y el mundo de la escuela también es señalada por otros autores (Eisner, 1995; Gutiérrez, 2015; Hernández, 1995, 2000 y 2010)

“España, como cualquier país, y como sucede con las personas está repleto de contradicciones. Una de ellas hace referencia a la consideración de las artes. Si miramos diferentes aproximaciones históricas podemos encontrar algunos de los artistas y de las obras más relevantes de la cultura occidental. Ejemplos innumerables de creatividad y de talento pueden encontrarse por doquier. Citar nombres está demás. Si recorremos el país encontramos huellas de un patrimonio cultural milenario en cada pueblo y en las tradiciones festivas podemos apreciar la relevancia de los mitos y los símbolos ancestrales trasladados a la vida diaria de las gentes como forma de expresión cultural. Desde este contexto, uno podría pensar que todas esas energías artísticas se encuentran en los planteamientos de la EA. Pero esta impresión tiene poco que ver con la realidad. Desde 1844, se publica la primera legislación regulando la enseñanza de las artes, puede observarse un salto, una separación, entre la cultura popular, el genio individual y los valores oficiales. Este alejamiento ha ido marcando la situación de la EA, desde entonces y hasta el presente. Uno de los efectos visibles de este divorcio es, como señala Arañó (1992) “la ausencia de interés mostrado por la sociedad española hacia la EA”. (Hernández, 1995: 22)

Aunque en la actualidad se observa un mayor acercamiento al mundo del arte e incluso al arte contemporáneo (Ávila, 2003; Abad, 228; Agirre, 2012a, 2015; González Vida, 2007).

Hernández (2013) distingue cuatro modos de mediación de la escuela con el arte contemporáneo y aclara que escoger uno u otro enfoque tiene implicaciones educativas diferentes y que es necesario preguntarse por el tipo de sujeto que representan, por los modos de conocer que favorecen y por las relaciones con el arte que propugnan.

- Imitación de un artista,
- Apropiación de los modos de pensamiento de un artista para generar nuevos relatos
- Invitación de artistas para que hagan su proyecto en la escuela
- Abordaje de obras que generan ideas clave y que posibilitan nuevos espacios de relación.

“Decidir sobre una u otra no es solo una cuestión de preferencia sino que requiere una ponderación de lo que se pretende con el camino que se toma y el destino final que se persigue” (Hernández, 2013: 49)

A partir de esta clasificación y a partir de los datos que las propias revistas me ofrecen, he clasificado distintos modos en que la escuela se acerca a los artistas: a partir de la imitación, de sus biografías, de los movimientos a que pertenecen, de sus modos de pensamiento, del contacto directo a través de asesorías artísticas o residencias, de los temas que trabajan. Tras esta clasificación, aporto un resumen de los artistas de referencia que aparecen en los artículos.

Imitar a un artista. Las reproducciones

La copia, que tiene su genealogía en las academias de arte, sigue siendo una estrategia habitual para acercarse y dar a conocer a un determinado artista. Para poder adaptar este método a las aulas de infantil con frecuencia se ha recurrido a fotocopias para colorear o bien a una selección de los artistas que por sus cualidades formales pudieran adaptarse con más facilidad a la etapa de infantil.

“Les sugiero hacer un cuadro grande de las Meninas entre todos. Así pues, yo dibujo en papel continuo los cuerpos de los diferentes personajes y ellos los completan dibujando la cara, manos, etc.” M^a Jesús Pérez, “Quién se esconde detrás de esa sombra”, ICAT 117 (2009)

Esta es la razón (Agirre, 2009) de que haya tantas iniciativas en infantil con Miró, Mondrian o Klee utilizados por su vinculación con objetivos didácticos propios de la etapa de infantil (formas geométricas, colores primarios) y porque son más fáciles de copiar en una orientación artística que depende mucho de la reproducción. Agirre compara ciertas tareas encomendadas a los niños (como imitar una pintura de Miró o colorear en tonos cálidos una fotocopia de un cuadro de Van Gogh) a copiar el resultado de una operación matemática sin entender el proceso de cálculo que implica (Agirre 2009). Es un trabajo que proporciona a los niños pocas posibilidades de entender cómo funciona el pensamiento artístico o de acceder la complejidad de las cuestiones que pudiera haber detrás. A pesar de esto, son muchos los docentes que pretenden enseñar el arte a partir de prácticas similares a las descritas por Agirre.

Aunque con distintos grados de complejidad¹³⁰ y distintas perspectivas de acercamiento¹³¹, domina la elección en función de los colores y formas por lo cual Miró es el artista más trabajado en las revistas, pero también Klee, Mondrian o Yayoi Kusama son escogidos por los mismos motivos.

Hay un artículo interesante que “redignifica” el proceso de copiar en educación artística y en la vida. Dice que todos aprendemos copiando, se queja de la narrativa negativa que existe sobre el copiar y solo pide que el proceso de copia sea personal y que no se copie miméticamente. “Siendo así, a veces la copia incluso supera al original”.

“Copiar és una paraula plena de connotacions negatives tot i que, d’una manera o altra, tots ho fem. Potser perquè a vegades copiar és un acte en què no hi ha res de personal, però no sempre és així. De fet, la còpia-imitació-reproducció és el que ens ajuda a formar part de l’espècie humana: l’infant imita els adults del seu entorn i reproduïx els seus codis i les seves accions fins apropiar-se-les, observa i imita el que fan altres infants que juguen a prop seu i aprèn com fer servir certs materials o estris... i mitjançant aquesta imitació descobreix i s’apropia de l’univers social i cultural que l’envolta”. Ester Aguiló, “Tots aprenem de tots”, ICAT, 175 (2010)

“No obstant això, cal tenir present que fins i tot en els copistes més fidels al model s’endevina sempre l’empremta personal de l’autor i sovint hi ha còpies que han superat notablement l’original”. Ester Aguiló, “Tots aprenem de tots”, ICAT, 175 (2010)

¹³⁰ “Proyecto «Miró: geometría y color»” María Carmen Rufete. Ai 89 (2017)

“Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014)

“La belleza, Miró i els infants...”, Enzo Catarsi, ICAT 190 (2013)

“La bella mirada”. Montserrat Pàmies y Marta Secall. ICAT 206 (2015)

“Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...”, Ruth Tomás, ICAST 116 (2009)

“Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia”. Ai 42 (2008). Miró, Picasso, Mondrian, Goya. Explica muy brevemente una experiencia de cada.

“...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimiento”, Idoia Carricas, ICAST 122 (2010)

“Trabajo colectivo”, David Altimir y Soledad Sans, ICAST 87 (2004)

¹³¹ Entre las que cabe destacar “La bella mirada”. Montserrat Pàmies y Marta Secall. ICAT 206 (2015) que se acerca de una manera totalmente distinta a la habitual. Sin producir ni imitar nada de la obra de Miró.

Todas hemos visto en las escuelas niños y niñas que pintan lo mismo que su compañero o compañera, incluso que se ponen de acuerdo para pintar lo mismo cada uno en su papel, pero son procesos que generalmente no están bien aceptados. En una visita que hice a El Martinet, me sorprendió ver documentaciones fotográficas en las paredes de niños “copiándose” en un esfuerzo -como en el artículo de Ester Aguiló- de dignificar el acto de copiar. Es lo que hace también Will Gompertz (2015) en el capítulo “Los artistas roban”.

- “Artistas de proximidad”, FUB, AI 76 2014.

Reflexiona sobre el tema de la copia y recalca una aproximación al arte como reapropiación insistiendo en que no es una imitación, sino una recreación.

“El contacto directo con artistas muy cercanos da valor a la aproximación y recreación (entendida como mucho más que la simple imitación) de las obras por parte de los niños y niñas”. FUB, “Artistas de proximidad”, AI 76 (2014)

La copia de los artistas puede ser a partir de una reproducción literal que los alumnos colorean, a partir de la imitación de su estilo (puntillismo), del uso de los mismos materiales (arcilla, lápiz, ceras, etc.) o de alguna técnica o proceso característico (collage, construcción, moldeado, etc.). Lo importante sería –sea cuál sea el aspecto del artista o de su obra que se tome como estímulo- no reducirlo a una mimesis, a una copia sin sentido, sino permitir que el alumnado establezca sus propias conexiones y que les sirva de búsqueda y expresión de sus propias inquietudes. Que el artista escogido o la pieza artística de referencia sirva para articular las propias ideas, emociones, maneras de hacer o problemáticas dentro de las posibilidades que cada edad ofrece. Copiar los procesos, los procedimientos, sin entender lo que hay detrás puede convertirse en algo bastante absurdo que reduce el arte a algo incomprensible. A su nivel, hemos de intentar explicar las motivaciones que llevan a los artistas a trabajar de determinada manera. ¿Por qué trabaja con piedras o trabaja con seda? ¿Por qué utiliza la foto y no el dibujo? ¿Por qué corta, destruye, tapa, despega, etc.? Estas diferencias implican diferencias en el propio significado y no simples invenciones para ser más original.

Balada (1993: 28), Tomando a Munari como referente, rechaza un sistema basado en la copia de modelos (de artistas o productos) y defiende utilizarlos como “inputs” que sean motivaciones y no modelos a copiar.

El artículo de Marta Badia “Entrem a la pintura”(1994) muestra a través de Picasso y Van Gogh un ejemplo clásico de cómo trabajar los artistas en el aula de infantil. Creo que es un buen ejemplo que muestra las maneras más comunes de acceder a la pintura, aunque no pertenezca al corpus de artículos de la investigación por ser del año, creo que vale la pena incluir una reflexión sobre él.

“Entrem a la pintura”, Marta Badia, ICAT (1994) muestra una de las primeras experiencias con artistas en la escuela infantil. Su objetivo es el de acercarse a los grandes pintores (Van Gogh, Picasso) y representa un claro ejemplo de la manera habitual de trabajar el arte en una escuela. Atendiendo al año en que fue publicado debió ser una experiencia muy innovadora que después se ha convertido en una manera habitual de trabajar el arte y los artistas. Es un artículo fresco, bien narrado, sencillo que no intenta aparentar. Me hace gracia porque no oculta su directividad: les expliqué, les hice acercar, alejar... en una manera que hoy en día sería políticamente poco correcta. Hace un acercamiento a las obras a partir de un procedimiento

clásico de interpretación artística (análisis del tema, materiales, estilo, técnica, análisis iconográfico...), proceso que llevado al aula de infantil debía ser muy novedoso. Me parece un ejemplo de buena práctica dentro de lo que era el contexto educativo de la época. Actualmente se cuestionaría el uso de artistas canónicos, masculinos, europeos, reconocidos... o se cuestionaría una interpretación de la obra excesivamente formalista y dirigida por la maestra sin dar pie a una relectura más personal por parte de los niños... o nos replantearíamos un abordaje de las obras a partir de la imitación y la copia, pero sin duda fue un intento claro de romper con tendencias educativas centradas en las manualidades o en el dominante autoexpresionismo de los años setenta.

Muchas de las actividades descritas consisten en colorear, en cortar con el punzón, en identificar objetos y formas, pero aún así abordan bastantes obras de Miró, conocen los títulos, buscan las fechas, les pasan la documentación a los padres: a pesar de ser una actividad plástica bastante limitada, está llevada a término con sentido común y rigurosidad.

La misma autora en “Miquel Barceló, un pintor contemporáneo”, *Cuadernos de Pedagogía* (2000) describe una experiencia parecida a la que había llevado a cabo 6 años antes con Van Gogh, pero a la vez muy distinta. Han pasado seis años, pero -a pesar de que las ideas clave son las mismas (integración de las distintas áreas del currículo, colaboración de las familias, profundizar en el tema)- hay grandes diferencias en cuanto a la actividad plástica en sí misma. Por lo pronto, el artista utilizado sale del canon habitualmente utilizado en la escuela y surge de una visita personal de la maestra al MACBA. Primero hace una introducción biográfica al artista. La actitud de la maestra ha cambiado, dice explícitamente que quiere abrir interrogantes, pero sin dar respuestas. Seguidamente en lugar de copiar su obra, utilizan la metáfora de la “sopa” para explicar cómo Barceló integra en sus obras distintos elementos que se mezclan y hacen una obra colectiva a partir de los procedimientos utilizados por Barceló, pero sin copiar ni reproducir una obra concreta. Elementos iconográficos de sus obras como las mesas, los agujeros... Aprovechando el trabajo de Barceló en Malí, aprovechan para abordar las desigualdades sociales y así dar al proyecto un carácter más reflexivo y crítico. Abordan muchos conceptos artísticos como la saturación, el volumen, la textura, el vacío, el collage... pero se ha alejado del análisis formalista que había empleado en el proyecto de Van Gogh.

El estudio comparativo de estos dos artículos muestra una evolución de lo que ha sido la educación artística: se ha abierto a artistas contemporáneos, aunque sigue utilizando un artista bien reconocido, incluye dentro del proyecto cuadros que traen las familias; la manera de acercarse a los artistas también ha evolucionado: se ha alejado del formalismo, se ha relacionado mejor con las actividades e intereses cotidianos de los niños y niñas; se ha dado una profundización en la biografía y procesos pictóricos del artista que antes se abordaban de manera más superficial.

- “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia”, Emília Molas y Montserrat López, *Ai* 42 (2008).

Es un artículo paradigmático en cuanto a los típicos modos en que se trabajan los artistas en el aula. De Miro buscan las formas geométricas, hacen un juego de dominó y una réplica de un cuadro; de Picasso hacen una actividad digital “click” y representan *Mujer con sombrero amarillo* con “Paint Shop Pro”; de Mondrian trabajan las formas geométricas, las cantidades y la

numeración...; Goya es el que más me sorprende porque escogen a *Saturno devorando a su hijo* y no hacen nada plástico, investigan sobre el retrato y el autor. Muestra una falta de autocrítica y una utilización rebuscada del vocabulario.

“Atendiendo al conjunto de la experiencia podemos concluir que nuestro proyecto hizo posible una nueva forma de concebir las prácticas educativas escolares en la educación infantil, constructora de la cultura de la participación y del aprendizaje. Partiendo de los intereses y las preocupaciones de los niños y las niñas, nos adentramos en el fascinante mundo del arte. Abriendo espacios de diálogo en el aula, potenciando la sensibilización y la búsqueda de información, disfrutando de la vivencia común de que podemos hacer cosas conjuntamente, explorando y descubriendo, aprendimos a construir una mirada sobre la realidad, una forma de entenderla, interpretarla y comunicarla”. Emília Molas y Montserrat López, “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia”, Ai 42 (2008).

Biografías de artistas

Las biografías de los artistas (o algún aspecto identitario que caracteriza a dichos artistas) también sirven de motivación para acercarse a determinado artista. Es especialmente el caso de la recuperación de mujeres artistas como Frida Kahlo, Mary Cassat. En algunos casos interesa su obra, pero en otros no se aborda la obra sino simplemente el hecho de que sean mujeres.

- “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009)

Hacen un mural con fotos y biografías sobre Frida Kahlo y Mary Cassat. Las propuestas de trabajo no tienen nada que ver con la de las artistas propuestas.

- "Algo más que un proyecto de arte", M del Carmen Díaz García, Rosa M Martínez Muñoz, ICAST 155 (2016)

Lo abordan a partir del autorretrato, no solo de la biografía o de la copia. Utilizan una estrategia de trabajo que permite reflexionar sobre su propia identidad.

“Nuestro proyecto acerca la vida y obra de una mujer, Frida Kahlo, que ha sido un referente de la pintura mexicana y del mundo del arte y cuyos cuadros son el reflejo de todas sus emociones: miedos, sufrimiento y frustración, pero también anhelos, felicidad, amor... Y no nos vamos a centrar en el aprendizaje memorístico de sus datos, sino que trabajaremos aspectos de su biografía: por un lado, la vida (fecha de nacimiento, árbol genealógico, acontecimientos significativos...), y por otro, su obra (sobre todo basada en autorretratos y acontecimientos de su vida) “. Díaz García, M^a del Carmen ; Martínez Muñoz, Rosa M^a (2016). “Algo más que un proyecto de arte”, ICAST, 155

Movimientos artísticos

No es habitual encontrar artículos que aborden movimientos artísticos en el sentido clásico de la palabra (impresionismo, barroco), pero sí en un sentido laxo del término si entendemos arte relacional, arte conceptual, arte comunitario, instalación, intervención, etc. como movimientos o lenguajes. Todos se encuadran dentro del arte contemporáneo, por lo cual los he incluido en el apartado que aborda específicamente este tipo de arte.

Aún así, y a pesar de su ausencia en las revistas, es muy habitual en el mundo escolar encontrar prácticas basadas en el puntillismo propio del impresionismo, en el informalismo (expresionismo abstracto), en el neoplasticismo de Klee... aunque no se referencian en función del movimiento, sino de la técnica o del artista concreto.

En “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, Eva Martínez, ICAT 118 (2009) se dice que se introduce a los niños las técnicas de puntillismo, claroscuro.

Apropiación de los modos de pensamiento de un artista para generar nuevos relatos. Estrategias de los artistas.

Este modo de relación con los artistas introducido por Hernández (2013) es más contemporáneo. Consiste en un abordaje del arte a partir de las estrategias de pensamiento y de trabajo de los artistas.

Tal y como he comentado en el Estado de la cuestión sobre la emergencia del “Art Thinking”, hay diversas prácticas educativas que se apropian de estrategias de trabajo artístico (como coleccionar, recolectar, caminar, clasificar, etc.) Para promover un modo especial de pensamiento, considerando que este “modo especial” es lo que define el núcleo de la enseñanza artística, más allá de las técnicas o la destreza.

- Proponer prácticas de narrativa visual como relato autobiográfico al estilo de lo que hacen artistas como Jo Spence, Nan Golding, Louise Bourgeois, Cindy Sherman...
- Prácticas educativas que buscan renombrar, entendiendo que poner nombre es apropiarse del sentido.
- Prácticas educativas de clasificación entendiendo clasificar como un modo de generar nuevas miradas sobre la realidad. Recoger, recolectar, reorganizar supone otorgar y encontrar nuevos significados.
- Prácticas de archivo.
- Prácticas que buscan cambiar puntos de vista. Presentar la realidad desde una nueva perspectiva física o conceptual.

En las revistas analizadas no aparecen prácticas que se auto-adscriban explícitamente a este modo de educación artística; aún así algunas de las experiencias relatadas sí podrían entenderse como prácticas en que se potencia un modo de pensar inspirado en los procesos que siguen los artistas.

- “Estudiamos a los pintores”, Soledat Sans y David Altimir, ICAST 86 (2004)

Altimir y Sanz en este artículo de la investigación proponen que los niños descubran, a partir de la observación, la mirada del artista, sus intereses; quieren que desarrollen una actitud similar a la de los artistas. No es tanto utilizar alguna estrategia concreta, sino aprender a mirar como un artista.

“Si Van Gogh o Cézanne, o Bonnard, hubiesen vivido en Sant Just, ¿qué habrían pintado? En el Carrau Blau presentamos la obra y la vida de diferentes artistas que pueden ayudarnos. ¿Ayudarnos, cómo? Jugamos a salir a la calle y a ojear el mundo de igual manera que estos artistas quizá lo habrían hecho. No nos proponemos copiar estilos, o únicamente crear estrategias para conocer datos sobre pintores; queremos saber hasta qué punto los niños y niñas pueden contemplar las telas

de estos pintores para encontrar la huella de la mirada que las ha creado. Queremos llevar a los niños en busca de la actitud que los artistas tenían ante el mundo. Por eso animamos a los niños y niñas a proceder como Cézanne”. Soledat Sans y David Altimir, “Estudiamos a los pintores”, ICAST 86 (2004)

- “La bella mirada”. Montserrat Pàmies y Marta Secall. ICAT 206 (2015)

Es la misma actitud que se quiere propiciar en “La bella mirada” en que se insiste en mirar la naturaleza como lo haría Miró sin pretender copiar ninguna de sus obras o imitar su estilo. Se hace un paralelismo entre Miró y los niños por sus intereses, manera de trabajar, sensibilidad... por su pensamiento y procesos creativos que acaba con una correspondencia entre Miró dibujando en la arena y los niños dibujando en la arena.

“Les obres de Miró connecten de manera molt particular amb els infants. Com a collim aquesta sintonia? (...)” “A l’obra de Miró hi ha l’ull dels infants” (...) La imatge de Miró dibuixant a la fina sorra i els infants dibuixant amb les seves mans és una bona manera per concloure la narrativa del recorregut d’aquesta experiència. Aquest pal, aquests dits que dibuixen a terra amb delicadesa, abracen projectes nous, rics, bells, en evolució”. Montserrat Pàmies y Marta Secall, “La bella mirada”, ICAT 206 (2015)

Hay dentro de este apartado de “apropiación de los modos de pensamiento de un artista” distintas maneras de hacerlo: una más general a partir de la mirada o la actitud del artista y otra más concreta, a partir de estrategias de pensamiento como la clasificación, la relación con la propia vida, la fragmentación, el cambio de perspectiva, etc.

Este segundo acercamiento exige un mayor conocimiento de los mecanismos del arte, pero ofrece un amplio abanico de estrategias y una mayor posibilidad de implicarse en el proceso de manera personal ya que es más concreto (más comprensible para personas con un tipo de pensamiento menos abstracto), pero a su vez no copia ningún resultado sino que ofrece recursos para pensar artísticamente.

En “La tribu educa utilizando el arte”¹³², una propuesta de curadoría en un museo para niños y niñas de 4 años, Guerrero introduce actividades basadas en clasificar, poner nombre, reordenar, detectar ausencias. Estas actividades ayudan a los niños a “apropiarse” de los contenidos del museo de una manera personal y darles nuevos significados.

“La Sala IV alberga Bodegones del Siglo XVII. Reproducidas diferentes frutas y hortalizas de estas piezas, los alumnos debieron añadir a cada reproducción una etiqueta. A modo de ejemplo: “Esto es una zanahoria, es de color naranja, puedes comerla en una ensalada...” Una vez etiquetadas todas las reproducciones eligieron junto a sus docentes un criterio de ordenación: A modo de ejemplo: “Estas son frutas y estas son hortalizas” ó “Estas tienen colores cálidos y éstas fríos”. Gema R. Guerrero, “La tribu educa utilizando el arte”, ICAST 132 (2012)

En el artículo “Sueños de cruces y formas”¹³³ observan que Judith Scott sentía una atracción especial por algunos materiales, los recogía, los ataba y hacía esculturas con ellos. A partir de la estrategia de trabajo de esta artista, piden a los niños que traigan un objeto de casa y hacen una escultura conjunta.

¹³² “La tribu educa utilizando el arte”, Gema R. Guerrero, ICAST 132 (2012)

¹³³ “Sueños de cruces y formas”, Águeda Hervás, Icast 118 (2009)

“Antes de presentar a la artista, pedimos a los pequeños que aportaran un objeto, “un trasto” de los que tienen por casa o de los que pueden llegar a encontrar por la calle”. Águeda Hervás, “Sueños de cruces y formas”, ICAST 118 (2009)

“Todos queremos ser artistas como Judith, cada uno con sus objetos propios y nuestra caja de lanas, que ya estaba en la sala... Nos pusimos a tejer la escultura que estaba esperando ser descubierta”. Águeda Hervás, “Sueños de cruces y formas”, ICAST 118 (2009)

Aunque finalmente acaban haciendo algo muy parecido al trabajo de Scott, no deja de ser intentar centrarse en su estrategia de trabajo (recopilar, atar) más que en un resultado final.

En “Les metàfores emergeixen de enens i nenes com papallones aletejant entre les flors...” (Mercedes Civarolo, Mónica Pérez, ICAT 216: 2017) resalta la metáfora como la forma de pensamiento más propia del arte y afirma que los niños tienen de manera espontánea un pensamiento metafórico que hay que preservar. La espontaneidad artística de los niños normalmente se asimila a la libertad, al trazo, a la creatividad, pero en este artículo se establece una nueva analogía que apunta al pensamiento.

En “Trobada entre la geometria i l’art”¹³⁴, un artículo de matemáticas y arte, también se hace referencia a las estrategias de Oskar Schlemmer. Hacen un ejercicio de clasificación que refleja la posibilidad de clasificar la realidad de múltiples maneras.

“Es van generar discussions força interessants, entre els companys de taula, per decidir el contingut de cada safata. Tenien en compte el color, la forma, la grandària, i triaven ells mateixos quines col·leccions anaven fent”. Maqué Edo i Roser Gómez, “Trobada entre la geometria i l’art”, iCAT 170 (2009)

Siguen el proceso de trabajo De Schlemmer: Cortan figuras geométricas y las convierten en personajes con ayuda de un pincel y pintura negra sin pretender que hicieran una copia mimética de su obra.

“No ens interessava gens que intentessin copiar o reproduir l’obra analitzada (...) Al contrari, ens interessava veure quins elements de l’obra havien fet seus i els utilitzaven sense tenir-los presents, i quina interpretació personal feien a l’hora de crear els seus personatges fantàstics. (...) S’inventaven un títol per al seu quadre i es passejaven per la classe, amb tranquil·litat, tot admirant i comentant les obres dels companys”. Maqué Edo i Roser Gómez, “Trobada entre la geometria i l’art”, iCAT 170 (2009)

En “Una imagen y mil palabras” se utiliza la fotografía como recurso que anima a hablar de una manera parecida a como se hace con la *photo elicitation*, aunque no se haga ninguna referencia a este recurso.

“Niños y niñas que tal vez no se atrevían a decir nada en las actividades abiertas de descripción, cuando se les presentaba una foto significativa para ellos, conocida y propia, se animaban a hablar (...) A lo largo del curso todos tenían las mismas oportunidades para explicar una fotografía suya y cada cual lo hacía de acuerdo con su nivel”. Una imagen y mil palabras”, Judit Carrera, Ai 52 (2009)

En “Els educadors són figurants en el benestar dels infants”, Vibeke Bye Jensen, ICAT 2010 (2016) también se explica el recurso del *photo elicitation*.

¹³⁴ “Trobada entre la geometria i l’art”¹³⁴, Maqué Edo i Roser Gómez, iCAT, 170 (2009)

“Això és el que va pensar Anette Boye Koch, professora al Jydsk Pedagog Seminarium de la VIA University College, en mirar unes fotografies fetes per uns infants de les coses que els fan feliços. En el treball de doctorat *Quan els infants se senten bé al parvulari* va fer servir el recurs de les fotografies per parlar amb ells sobre el seu benestar. De cop, es va adonar que els educadors no apareixien a les imatges”. Vibeke Bye Jensen, “Els educadors són figurants en el benestar dels infants”, ICAT 2010 (2016)

“L'autora suggereix que, si els educadors volen saber més coses sobre el benestar dels infants, haurien de demanar-los que facin fotos de les coses que els fan feliços i parlar-ne entre tots”. Vibeke Bye Jensen, “Els educadors són figurants en el benestar dels infants”, ICAT 2010 (2016)

En este apartado es clave aprender los procesos de los artistas, o bien –en el caso de considerar que los niños siguen naturalmente un proceso similar al de los artistas- no perder esta disposición natural.

“El punt on arribem és important, sí; però tant o més ho és el camí de descoberta que ens hi ha portat. El procés creatiu dels infants, doncs, té un paral·lelisme clar amb el procés creatiu dels i les artistes”. Dimas Fàbregas, “Aprendre de l'art”, ICAT 193 (2013)

En algunos de los artículos presentados no parece haber una interiorización del proceso. ¿Por qué hace esto Schlemmer o Scott?: Se copian procesos, pero no se establece un correlato de significación. Yo imagino amontonar objetos, atarlos, como un deseo de no perderlos, de ocultarlos, de protegerlos...o como una manera de transportarlos en caso de necesidad... o de que no me los robaran... o de hacer una escultura biográfica sobre mí misma... pero no puedo entender amontonar objetos y atarlos porque sí. Personalmente creo que falta explicar mejor que el arte intenta decir cosas, aunque centrarse en los procesos en lugar de en los resultados quizá suponga un facilitador del pensamiento artístico.

Invitación de artistas para que hagan su proyecto en la escuela. Artistas en residencia

Cada vez son más frecuentes las voces que reivindican el trabajo con artistas en las escuelas.

“la posibilidad de procurar algún tipo de asesoría artística a través de la contribución de artistas locales; asociaciones culturales; departamentos pedagógicos de auditorios y museos que diseñan programas de formación artística, publicaciones, “maletas didácticas” o asesorías especializadas que pueden facilitar a los docentes la puesta en marcha de determinados proyectos o colectivos profesionales en los que participan de manera coordinada artistas, docentes y otros profesionales. De este modo, y aún sin contar con la colaboración permanente de un “atelierista” o “maestro de arte” sería posible enriquecer los proyectos artísticos que se desarrollan en las escuelas infantiles.”(Giráldez, 2009: 107)

“se debe estimular la participación en la educación primaria y secundaria de artistas y colectivos que puedan ejercer como especialistas y monitores, apoyar, asesorar, programar y efectuar actividades complementarias y extraescolares. Sería ideal que estos artistas docentes fueran accesibles, innovadores y capaces de transmitir sus conocimientos” (Crespo, 2011: 78)

O escuelas con colaboraciones habituales con artistas en residencia. La más famosa es *Room 13* en Escocia que es un modelo que se está extendiendo por varios países y ya existe una red internacional *Room 13*.¹³⁵

“Desde hace unos quince años hay un renovado interés por la creatividad en la educación y en la vida social. Evidencias del papel que este movimiento tiene en la educación se pueden encontrar en el nuevo currículo de Escocia, y en la orientación que le han dado, a lo que se ha de aprender en la escuela, países como Nueva Zelanda, Singapur, Suecia, Irlanda y el Reino Unido (antes de las medidas tomadas por el actual Gobierno). Vamos a detenernos, por su relevancia, en la propuesta de Escocia. La imagen de Escocia está presente en los medios de comunicación españoles como una sombra que se proyecta sobre la situación actual de Cataluña. (...)”, (Hernández, 2014: 1)

“En cierta forma, el Gobierno de Escocia, mediante un consorcio de entidades liderada por Creative Scotland, está poniendo las bases para mirar la educación con otros ojos y desde otra óptica”. (Hernández, 2014: 2)

Room 13 Es un proyecto centrado en el desarrollo de la creatividad tomando como inspiración y modelo el trabajo de artistas en residencia en la propia escuela.

“En este proyecto la creatividad se configura como “la capacidad de generar ideas que tienen valor para el individuo, para mirar a las cosas familiares con una mirada fresca, para examinar los problemas con una mente abierta, hacer conexiones, aprender de los errores y utilizar la imaginación para explorar nuevas posibilidades. En última instancia, la creatividad es la capacidad de hacer de nuevo el mundo, para dar forma al futuro y enriquecer el aquí y ahora” (Creative Scotland, 2013), lo que significa que no es algo privativo de las artes, sino que impregna toda la educación y la vida de las personas. Forma parte de un proyecto de sociedad. Por ello se busca favorecer un aprendizaje creativo, con la mente abierta, tanto ante aquello que se presenta como naturalizado como frente a lo que sorprende por su novedad “ (Hernández, 2014: 2)

Pero cabe reflexionar sobre cuál es el papel de los artistas en la escuela. Gerard Guillot, en un artículo de esta investigación¹³⁶, apunta que la mayor aportación de los artistas en residencia radica en el ejemplo de trabajo artístico que ofrece, en que permite liberarse de los modelos a copiar y desmitificar la figura del artista.

“i és gràcies als exemples que podem alliberar-nos dels models. Per això, com ja he escrit en una altra banda, «la creativitat pedagògica té cita amb la creativitat artística». (...) La presència d'un artista és pertinent: no solament des del punt de vista de l'acompanyament pedagògic en el treball col•laboracional, sinó també, i sobretot, per l'exemple del seu propi treball: diem justament treball, ja que els infants fàcilment són seduïts pensant: «És un artista!» Aleshores corren el risc de quedar estancats en el mite de l'artista. (...)” L'artista, present a l'escola, té vocació de constituir un exemple i és gràcies als exemples que podem alliberar-nos dels models. Per això, com ja he escrit en una altra banda, «la creativitat pedagògica té cita amb la creativitat artística». (...) Implicant un acte de transformació de l'existent, crear és anar en direcció de l'altre”. Gerard Guillot, “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica “, ICAST 143 (2005)

¹³⁵ El proyecto Espai C_Room 13 en Barcelona coordinado por Mar Moron y Gemma París. con participación de escuelas como CP Josep M. de Sagarra, Escuela Miralletes, Escola Els Encants.

¹³⁶ Gerard Guillot, “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”. ICAST, 143 (2005)

Aunque otros estudios como el de Agirre (2015a) problematizan más la figura del artista y consideran que su sola presencia no asegura un beneficio educativo. Agirre distingue, dentro de esta tendencia a incrementar la presencia de los artistas en las escuelas, “aquellas intervenciones en las que el artista utiliza a la comunidad educativa para ejecutar sus propios proyectos, y aquellas otras en las que el artista y la escuela construyen de forma colaborativa un proyecto que no pierde de vista su carácter eminentemente educativo.” (Agirre, 2015a: S/P). Cuando el trabajo de los niños y niñas se reduce a un papel “ejecutor”, pero no incluye sus formas de pensamiento, intereses... pierde gran parte de su carácter educativo. Agirre propone no centrarse tanto en el producto como en la experiencia.

“Nuestra tarea como educadores sería, en consecuencia, provocar situaciones en las que las artes y la cultura visual se enreden con el total de la experiencia vital del sujeto, así como facilitar experiencias reflexivas y creadoras críticas que nos ayuden a comprender cómo las imágenes afectan a nuestras vidas, a nuestras identidades, a nuestros comportamientos, a nuestras posiciones morales, a nuestros sentimientos y a nuestra sensibilidad.” (Agirre, 2015a: S/P)

“Educación artística no es sólo dar a “conocer” el arte, sino aprovechar las oportunidades que ofrecen el arte y la cultura visual (entendidos como experiencia) para convertir sus obras en detonantes de la transformación personal de nuestros estudiantes, para generar procesos de subjetivación e impulsar el empoderamiento creativo de nuestra infancia.” (Agirre, 2015a: S/P)

Bonàs (2009) señala que en nuestro contexto se trata de proyectos orientados a niveles superiores como el proyecto “En residència”¹³⁷ que pone en contacto a creadores con institutos de Barcelona y además que, excepto en contadas ocasiones, se trata más de visitas puntuales que de colaboraciones estables.

“Introduir la figura d’un artista que porta a terme una “residència” dins d’una escola generant des d’ella projectes que la vinculin en el seu territori és encara poc freqüent dins del territori educatiu català. Alguns dels projectes descrits en aquest treball emfatitzen aquesta relació fent pensar en noves possibilitats en els plans educatius d’entorn. En aquest sentit hi ha experiències prèvies dins l’àmbit educatiu que en part s’han materialitzat a través de la figura de l’artista resident, de fet fou ja Loris Malaguzzi, fundador de les Escoles Municipals de Reggio Emilia, qui va introduir a cada centre escolar a una persona que no provenia del món de la pedagogia, sinó de l’àmbit artístic. D’aquesta mútua col.laboració sorgia una interferència i una transgressió a les rutines escolars per interrompre la normalitat, buscant el diàleg, la reflexió crítica i la invitació a experimentar, conèixer i investigar en uns anys on les escoles necessitaven de grans canvis i de introduir la creativitat i la imaginació com a formes d’aprenentatge. Actualment, l’artista contemporani que treballa en col.laboració amb els centres educatius, acceptant el compromís de ser agent actiu en la transformació de l’escola i per tant, de la societat, se li atribueix la idea d’“artista resident” a l’escola, per tal de definir a un professional compromès amb el món de l’educació i la infància. Experiències d’artistes residents són freqüents en altres contextos europeus, destacant aquí les experiències franceses vinculades a la Universitat de Lyon, així com projectes anglo-

¹³⁷ Los artistas conciben un proyecto artístico que se desarrolla con grupos de la ESO durante un curso escolar y en el que los estudiantes participan en la ideación y en la realización de la obra. El proyecto es una iniciativa de A Bao A Qu, el Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona y el CoNCA (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts), con la colaboración de Consorci d'Educació de Barcelona. <http://www.enresidencia.org/>

saxons on diferents entitats formades per artistes, mestres, agents culturals, professors universitaris treballen en la creació i dinamització de projectes on les arts siguin el motiu i l'element d'enllaç, de pregunta, de reflexió entre les escoles i la comunitat de la que en formen part. Sent també d'especial interès les experiències que poden realitzar-se sota aquesta possibilitat en entorns complexos amb una alta diversitat cultural, lingüística o religiosa." (Bonàs, 2009: 41)

Estas citas permiten mostrar algunas de las problemáticas surgidas de este tipo de prácticas: el papel no siempre significativo que juegan los niños, las relaciones desiguales entre artistas y docentes, la mitificación del rol del artista o del producto final, la aún escasez de este tipo de proyectos en las aulas de infantil,... De estas problemáticas, comentaré especialmente la de las relaciones desiguales entre artistas y docentes que abordo en el apartado "Tensiones de la docencia", "Jerarquía".

Los relatos de instalaciones de Javier Abad son, en cierta manera, experiencias de artista en residencia. Él monta las instalaciones o hace una propuesta artística, pero no es el docente habitual del aula. Su intervención en el aula sería cercana a la artografía, es artista, investigador y docente. Hay una gran cantidad de artículos que se refieren a él¹³⁸, bien directamente con propuestas en el aula o indirectamente a través de cursos o lecturas.

De manera similar a Javier Abad, pero de forma más institucionalizada, Alfredo Hoyuelos también hace de asesor en las escuelas infantiles de Pamplona. Sus aportaciones son sobre todo a través de la práctica de la documentación.

- "El aire en el rostro", Nerea Boneta, Silvia del Agua, Eva Borrueal, Ai 39 (2007)
"Nos situamos en el sector de lactantes de la Escuela Infantil Mendillorri, en Pamplona; el 21 de noviembre realizamos la primera sesión de taller de expresión con Alfredo Hoyuelos, el tallerista de nuestras escuelas". Nerea Boneta, Silvia del Agua, Eva Borrueal, "El aire en el rostro", Ai 39 (2007)
- "El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán", Lucia Costa, Isabel M^a Cardona, ICAST 142 (2013)

Introducción al concepto de Atelier en Reggio Emilia. Explican la puesta en marcha del Atelier en su escuela a raíz de una visita de Alfredo Hoyuelos

Aparte de Abad y Hoyuelos, el resto de ejemplos de artistas en el aula son más esporádicos.

¹³⁸ "Escenografías para el juego simbólico". Javier Abad. Ai 34 (2006)

"Arte comunitario". Javier Abad . ICAST 116 (2009) es quizá la más paradigmática.

"Arte y luz con los más pequeños". Javier Abad. Ai 42 (e) (2008)

"Contexto de simbolización y juego". Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77 (2014)

"Escribir y leer la vida". ICAST 151 (2015). Javier Abad y Gracia Moya. Gracia Moya es la educadora y lleva a cabo una propuesta con ayuda de Abad. Abad redacta el artículo.

"Vivir la escritura", Gracia Moya, ICAST 158 (2016)

"Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil ", M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016). Es un relato de tres escuelas en que se relata como a raíz de una asesoría de Javier Abad e Isabel Recio se relantean los espacios de la escuela y ponen en marcha distintas propuestas para trabajar la identidad de los niños y familias.

"Taller de entramados", Susana Fonseca, ICAST 145 (2014). Copian el proceso pero lo vacían de significado. La valla como lugar que divide. Creo que viene una artista a ayudar a formalizarlo.

- “Entrem a la pintura”, Marta Badia, ICAT (1994)

Describe lo que debió ser una actividad muy pionera en su momento: invitar a un pintor (Àlvar Calvet) a clase para que pintara un cuadro delante de los niños.

“Així és que se'm va ocórrer convidar un pintor de veritat a la classe , Amb l'ajuda de l'assessora de plàstica de l'escola Maite Fontss, *vam* trobar el pintor i m'hi vaig posar en contacte. I tal dit, tal fet. Àlvar Calvet, pintor i en l'actualitat professor de pintura de l'escola d'art de Reus, es *va* avenir a pintar un quadre a la classe davant dels nens”.

- “De la experiencia a la acción”, Maite Centol, ICAST 116 (2009)

Es un caso de arte-educadora. La artista combina ambas facetas creativas.

“Mi trabajo se desarrolla en el campo de la creación y la didáctica del arte contemporáneo. Las experiencias han convivido como creadora visual y constructora de vivencias didácticas que principalmente plantean caminos y búsquedas”.

“donde conviven educadores, artistas contemporáneos y niños y niñas a través de diferentes experiencias didácticas”.

- “Artistas de proximidad”, FUB, AI 76 (2014)

Dice que el “contacto directo con artistas muy cercanos da valor a la aproximación y recreación (entendida como mucho más que la simple imitación) de las obras por parte de los niños y niñas.”, pero no nombra ningún artista, no explica nada, no se sabe si han visitado la escuela.

- “Taller de entramados”, Susana Fonseca, ICAST 145 (2014)

Colaboración en el montaje de la artista Leire Olkots y asesoramiento a los maestros de Koldo Sebastián y el Centro Huarte de Arte Contemporáneo.

- “Una experiència de treball en xarxa a través de l’art, Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)

En esta escuela, en lugar de ir los artistas a la escuela, llevan las esculturas que se habían expuesto en la exposición *Jugart* de Girona. Explican los trámites de seguridad y lo que supuso, pero parece que no se ponen en contacto con los artistas.

A partir de los artículos investigados parece que no es una práctica muy habitual en las escuelas de infantil. No aparecen apenas artículos que describan experiencias de artistas en residencia. La colaboración con los artistas en la escuela infantil se canaliza a través de los museos, a través de la figura del especialista de arte que trabaja en la misma escuela o bien con colaboraciones con grupos de trabajo¹³⁹ que sí son bastante abundantes.

¹³⁹“Proyecto de arte: intersecciones”, Carmen Muñoz, ICAST 120 (2010)

Es una propuesta sobre Intersecciones que propone *Enter-Arte*.

“Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)

“Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper. ICAST 117 (2009). Explica que han colaborado con *La casa encendida* en proyectos anteriores, pero este lo hacen solas.

Grup de treball Art i literatura de Rosa Sensat. “Petits llibres per a grans(pre)lectors «I prelibri» de Bruno Munari i «Little Eyes» de Katsumi Komagata. ICAT 210 (2016)

Laboratorio de Artes Integradas Serendipia, citado en “Experimentación y aprendizaje”. Irene Fernández Álvarez. Ai 77 (2014)

No he encontrado artículos (en las revistas investigadas) que evidencien relaciones con entidades como La Fundició, La Casa Amarilla, Sinapsis, EART, A Bao Qu, TPK, Gao lletres, Catarqsis, Les Salonniers, Esbrina, Las Lindes u otras entidades referenciadas en el Marco teórico de la tesis y que se dirigen preferentemente al ámbito no formal.

Bonàs (2009) relata la colaboración de El Martinet con La Fundició, pero no aparece reseñado en las revistas de la investigación.

“Entitats artístiques i culturals dins dels plans educatius d’entorn La participació d’entitats artístiques i/o culturals apareix també com una nova possibilitat dins dels plans educatius d’entorn, de fet apareix recollida dins del seu catàleg de propostes. Ara bé, reflexionar sobre quin tipus d’intervenció o demanda es genera en quan a la participació d’aquestes entitats és també motiu de reflexió en aquest treball. Pel que fa a les propostes culturals que emergeixen localment és freqüent situar als infants en una posició d’espectadors o consumidors culturals. Una situació que si no és atesa tendeix a la passivitat i al consum pel consum. Una nova concepció de la participació d’entitats artístiques i culturals vinculant-se també a l’educació aposta per processos crítics i participatius vinculats a exposicions, espectacles,...però també a la generació de projectes que permetin a infants i joves l’ús de la cultura però també la seva creació com a mitjà d’intervenció real. Exemples interessants d’aquestes experiències es recullen en la recent publicació de Ricart i Saurí (2009) citada extensament en aquest treball, així com ofereixen un llistat d’entitats, col·lectius i institucions que ralitzen projectes artístics d’intervenció comunitària, molts d’ells vinculats a l’educació (dins o fora l’escola). Altres projectes que treballen en aquesta direcció són aquells emmarcats dins les diferents edicions de Idensitat un projecte que es descriu com un espai de producció i investigació en xarxa, basat en el camp de l’art, per a l’exploració de noves formes d’implicació i interacció en l’espai socials, dins dels seus projectes contempla la realització d’accions educatives”. (Bonàs, 2009: 42)

Artistas de referencia:

Los artistas más frecuentemente utilizados en la escuela infantil son:

Miró

- “Proyecto «Miró: geometría y color»”, María Carmen Rufete, Ai 89 (2017)
- “ ...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimiento “, Idoia Carricas, ICAST 122 (2010)
- “Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...”, Ruth Tomás, ICAST 116 (2009)
- “Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014)
- “La belleza, Miró i els infants...”, Enzo Catarsi, ICAT 190 (2013)

Proyecto Magnet. “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017)” proyecto Magnet implementado en el centro, donde la comunicación audiovisual es el eje transversal para trabajar las diferentes actividades de enseñanza- aprendizaje”

Creactura “Experimentación y aprendizaje”, Irene Fernández Álvarez, Ai 77 (2014) (arq. y música en el taller Creactura

Exposició Jugart “Una experiència de treball en xarxa a través de l’art, Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013).

- “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia”, Ai 42 (2008). Miró, Picasso, Mondrian, Goya. Explica muy brevemente una experiencia de cada.
- “Pintando con Miró”, Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez, ICAT 153 (2006)
- “La bella mirada”, Montserrat Pàmies y Marta Secall, ICAT 206 (2015). Se acerca de una manera totalmente distinta a la habitual. Sin producir ni imitar nada de la obra de Miró.
- Oskar Schlemmer. “La Reina Lluna”, Elisenda Cordoní y Mequè Edo, ICAT 181 (2011) (Viene a ser el referente escultórico de Miró, según las autoras)

Kahlo

- Díaz García, M^a del Carmen ; Martínez Muñoz, Rosa M^a (2016). “Algo más que un proyecto de arte”, ICAST, 155
- “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009).

Klee

- “Paul Klee i la Bauhaus”, ICAT 194 (2013)
- “Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren, ICAST 117 (2009)
- “Trobada entre la geometria i l’art”, Maqué Edo i Roser Gómez, ICAT, 170 (2009).(Ballant per por,

Cildo Meireles

- “Cildo Meireles”, Mireia Collado, Ai 50 (2009)

Basquiat

- “De la experiencia a la acción”, Maite Centol, ICAST 116 (2009)

Calder

- “Els gèneres literaris: llibres d’art “ ICAT 188 2012
- “Proyecto de arte: intersecciones”, Carmen Muñoz, ICAST 120 (2010)
- “Crecer en colores”, Daniel Ferrer, Ai 77 (2014)
- “Espacio ocupado. Espacio vivido”, Carla Spaggiari, ICAST 133 (2012). Fontana y de Gianni Colombo, Calder.
- “Alexander Calder desde una mirada matemática “, Maluli Álvarez, Toñi Zubizarreta, Ana Isabel Moreno, Cecilia Conde, Manoli González, Marisa Cuesta, ICAST 143 (2014)

Arcimboldo

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

Judith Scott

- “Sueños de cruces y formas”, Águeda Hervás, ICAST 118 (2009)

Joseph Beuys

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

James Turrell, Mitsuo Miura, Alicia Framis, Kim Sooja

- “Escenografías para el juego simbólico”, Javier Abad, Ai 34 (2006)

Dalí

- “Què hi fan, tants rellotges en una platja? “, Carme Garriga, ICAT 142 (2005)

- “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, Eva Martínez, ICAT 118 (2009)

Van Gogh

- “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, Eva Martínez, ICAT 118 (2009)

Oteiza

- Oteiza, trabajado como proyecto por la escuela El Puig.
- Oteiza, aparece en 3 artículos reflexivos.

Tàpies

- “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, Escola cooperativa El Puig , ICAT 196 (2014)
- “El taller”, Soledat Sans y David Altimir, ICAT 106 (1999)

Picasso

Lo citan muchos artículos (que la inspiración me encuentre trabajando/ a los 12 años yo pintaba como Rafael, pero me ha costado toda una vida...), pero no lo utilizan en los proyectos de aula.

- “Picasso para ciegos”, Miguel Ángel Puentes, ICAST 103 (2007)
- “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia”. Ai 42 (2008)
- “Els infants i l’art: l’objecte artístic com a referent”, Marta Balada, ICAT 165 (2008)
- “Quién se esconde detrás de esa sombra”, M^a Jesús Pérez, ICAST 117 (2009) Hacen una versión de las Meninas de Picasso.
- “El taller com a oportunitat”, Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010). Lo citan, pero ningún proyecto sobre él.

Sorolla

- “¿Arte en educación infantil? Un proyecto a partir de la obra de Joaquín Sorolla”, M.^a José Planes, Natalia Martínez , Ai 92 (2017)

Se expone una propuesta para el segundo ciclo de educación infantil basada en los proyectos de trabajo y el arte de Sorolla que se analiza a partir de las categorías de tiempo y espacio; es decir abordan la obra de Sorolla desde una perspectiva contemporánea, no reproductiva, trabajando aspectos “filosóficos” que “antes se pensaba que el alumnado no tenía la capacidad para tratar estos aspectos, pero estudios recientes prueban lo contrario”. Aún así, la experiencia descrita parece más rica desde el punto de vista de los proyectos de trabajo que del arte. Las actividades artísticas que se presentan (crear animales marinos con papel, cartón, cartulinas, telas, botones; composición libre con arena, conchas, piedras, etc.; retrato de un compañero, etc.) y no incluyen los aspectos de espacio-tiempo que se han trabajado a nivel de contenidos.

Mondrian

- “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia”, Ai 42 (2008)

Goldsworthy

- “Arte en la naturaleza”, FUB, Ai 60 (2011)

Lo nombran, ven una película acerca de él (Ríos y mareas) y hacen instalaciones en el bosque. Es un referente, pero no imitan su estilo.

Munari, Bruno

- “Petits llibres per a grans(pre)lectors «l prelibri» de Bruno Munari i «Little Eyes» de Katsumi Komagata”, Colilles, Montse; Sandra Montfort; Maria Rovira y Cristina Soldevilla, ICAT 210 (2016)
- “Los pasos del proyectar”. Monica Guerra. ICAST 128 (2011)
- “Educar per a la creativitat”, Mara Davoli, ICAT 216 (2017)
- “Els gèneres literaris. Llibre d'art”
- “Els infants i l'art: l'objecte artístic com a referent”, Marta Balada, ICAT 165 (2008). Citado como recurso y como bibliografía.

Katsumi Komagata

- “Petits llibres per a grans (pre)lectors «l prelibri» de Bruno Munari i «Little Eyes» de Katsumi Komagata”, Colilles, Montse; Sandra Montfort; Maria Rovira y Cristina Soldevilla, ICAT 210 (2016)

Nombrados, sin decir nada de ellos

Hay bastantes artistas contemporáneos que aparecen nombrados, pero que no son referentes reales de prácticas de aula, sino que simplemente se los nombra, se incluye alguna cita o se presentan de una manera teórica, sin que se evidencie que se hayan trabajado de manera más concreta en el aula.¹⁴⁰ Entre ellos, noto especialmente a faltar a Duchamp. Duchamp es

140

Chillida, Miró, Oteiza, Barceló no los utilizan como referentes, pero aparecen fotografías en “El taller com a oportunitat”, Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010)

“las huellas de las instalaciones”, Soraya Sanz, Ai 69 (2013). Referencia a Javier Abad, Andy Goldsworthy, Wolfgang Laib y Frances Trombly .

“Una experiència de treball en xarxa a través de l'art”, Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013). Exposición itinerante por distintas escuelas con artistas de la ciudad (Imma de Batlle, Pablo Paz i Eva Grau).

Bill Viola aparece en una cita en un artículo sobre documentación de Alfredo Hoyuelos e Isabel Cabanellas.

Banksy. Hay un recurso sobre este artista en “Banksy en el aula”, JMª Mora, Ai 90 (2017), pero no se trata de una experiencia de aula. Reclama la necesidad de utilizar artistas y referentes implicados en el cambio social.

Eduardo Chillida. “Eduardo Chillida”, Redacción Infancia, ICAT 192 (2013). Recopilación de citas de Chillida.

Rem Koolhaas aparece nombrado em “L'espai de l'escola infantil”, ICAT 195, (2013) em referencia a lós “junk spaces” («espais brossa»)

En “El arte como proyecto educativo” ICAST 118 (2009) se nombra a Cui Xiuwen, y Zhu Jinshi y a Gilbert & George.

En “El niño de las pinturas”, Redacción Infancia, ICAST 119 (2010) se nombra a Raúl, un graffitero.

Mary Cassat aparece nombrada en “Algo más que un proyecto de arte”, Mª del Carmen Díaz, Rosa Mª Martínez, ICAST 155 (2016).

En “El taller com a oportunitat”, Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010) Se nombra a Moore, Chillida, Barceló, Miró, pero no es una experiencia con estos artistas; solo los nombra como ejemplos de “ateliers” de artistas.

Andree Wolkmann aparece en “La conquesta dels infants”, Soledat Sans ICAT 157 (2007) como motivación utilizada para hacer autorretratos.

“La teoria de les peces soltes” Simon Nicholson, ICAT 199 (2014). El mismo Simon Nicholson, artista y filósofo, aborda el mito de la creatividad.

“Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren, ICAST 117 (2009) nombra a Juan Ramón Auda, Rodríguez Gerada, Tono.

considerado “modelo de un comportamiento singular que corresponde a las expectativas contemporáneas” (Cauquelin, 2002: 65). Es el gran precursor del arte contemporáneo, pero no aparece en los artículos. Solo aparece en un artículo teórico de Dimas Fàbregas (“Aprender de l'art”, Dimas Fàbregas, ICAT 193: 2013) que toma una cita de Duchamp como punto de partida (“Contra tota opinió, no són els pintors sinó els espectadors els qui fan els quadres”) y que le sirve para reflexionar sobre las posibilidades del arte en la escuela como instrumento de aprendizaje, a partir de la recepción de la obra y no de la producción, a partir de “la propia mirada”.

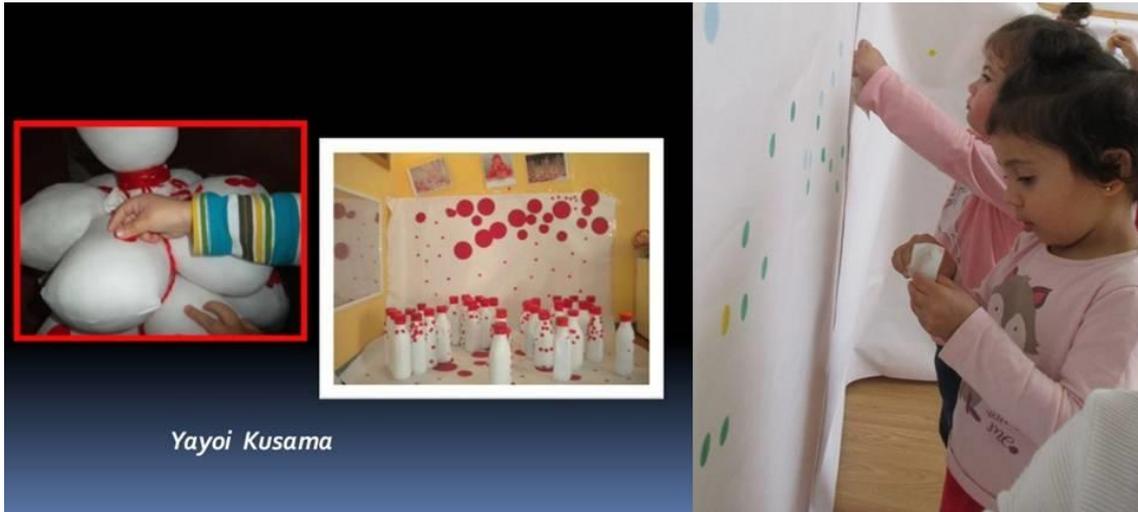
También me sorprende la ausencia de Jackson Pollock ya que, a partir de mi experiencia, me parece que las prácticas a partir de Pollock son muy comunes en el mundo escolar, pero no he encontrado experiencias o fotografías que evidencien su utilización en las escuelas mostradas por las revistas.

Algo parecido sucede con Yayoi Kusama. Aunque no he encontrado ningún artículo a partir de su obra, últimamente he conocido varias escuelas que lo trabajan y aparecen muchos ejemplos en Pinterest y otros blogs frecuentados por maestras; es uno de los referentes de moda que ejemplifican bien el grado de simplificación que sufren algunas obras artísticas.



Escuela de Educación Infantil Nuevo Almagro, Elda
<https://eeinuevoalmagra.wordpress.com/2018/11/05/proyecto-de-arte-yayoi-kusama/>

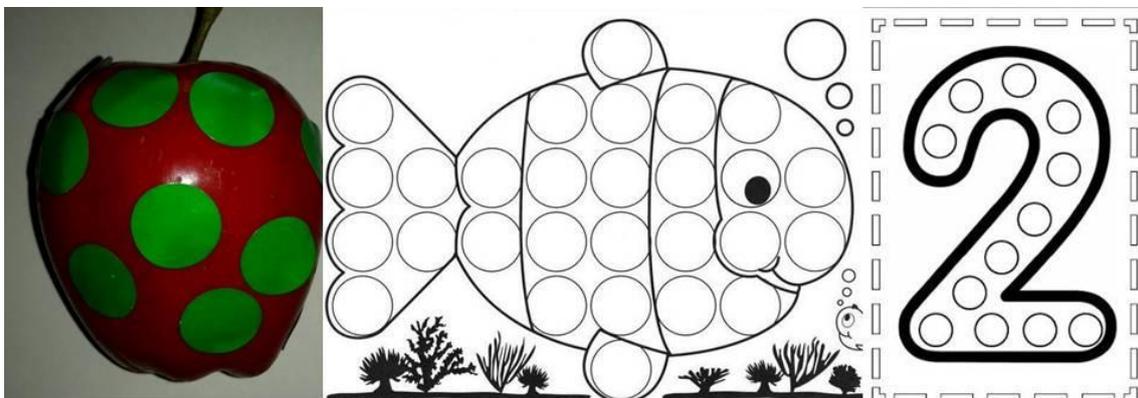
“Conversando con Néstor Basterretxea”, Inma Larrazábal, ICAT 111 (2008). Entrevista a este escultor.
Ben Vautier aparece en “Palabras para mostrar la identidad de la escuela”, Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 51, (2009)
Heimo Zobernig aparece en “Un proyecto de arte en blanco y negro”, Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle, Ai 81 (2015)
En “Estudiamos a los pintores”, Soledat Sans y David Altimir, ICAT 86 (2004) se nombra a Van Gogh, Cezanne y Bonnard como ejemplos de enseñar a “oír el mundo de igual manera que estos artistas quizá lo habrían hecho.”
Leire Olkots es un referente para “Taller de entramados”, Susana Fonseca, ICAT 145 (2014).
Kveta Pacovská es presentada como referente en “Descubrim el món de la Kveta Pacovská”, Cristina Ángel, Sandra Montfort, ICAT 119 (2017)
Luis Frangella, Pérez Villalta, Chema Cobo, Mercedes Buades, Chiqui Marti, Manolo Quejido son nombrados como algunos de los artistas que figuran en el museo que visitan en “Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta. ICAT 118 (2009)
Sonia Delaunay es nombrada en “El trazo a través del arte”, M.Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 96 (2018)



Yayoi Kusama

Escuela Infantil Los Cuentos, Madrid
<https://colegiocolin.edu.ar/novedades/galeria-de-arte-del-jardin-yayoi-kusama/>

Escuela Infantil La Toba, Avilés
<https://eilatoba.wordpress.com/2018/06/04/yayoi-kusama/>



Escuela Infantil Castillo de Blanca, Murcia
<https://escueladeblanca.blogspot.com/2017/10/yayoi-kusama.html>

Ni un solo resultado de artistas clásicos como Miguel Ángel, Leonardo, Rembrandt, Murillo, Zurbarán, El Greco, Pollock, Richard Long, Christo, etc. El conjunto de artistas trabajado es muy reducido y no se corresponde exactamente con el canon artístico estudiado habitualmente en cursos escolares superiores en que no faltaría nunca Leonardo o El Greco, sino que configura un canon específico para trabajar arte en infantil o primeros cursos de primaria; un canon de artistas seleccionado no en función de su “popularidad” o tradición dentro del sistema curricular español, sino en función de otros criterios, entre los que destacan como señala Agirre (2012a) la facilidad temática, la aparición de formas geométricas o colores básicos o, aunque no haya encontrado fuentes que avalen esta hipótesis, en función de su inclusión en escuelas de referencia que los ponen de “moda”, su aparición en webs y blogs como Pinterest, o la facilitación a su acceso por parte de entidades museísticas que hacen de mediadoras.

Motivos por los cuales se selecciona a un artista.

¿Por qué Joan Miró?

Aunque *Cuadernos de Pedagogía* no sea una de las revistas de la investigación, creo que merece la pena incluir una cita de unos de sus números que refleja perfectamente los criterios de elección habituales para utilizar a Miró como artista de referencia.

“La elección de un pintor como eje del taller de Matemáticas y Arte se nos presenta difícil, dado el gran número de posibilidades y los distintos enfoques que pueden ser considerados. Para acometer este punto de partida, establecemos unos criterios de selección:

- Tiene que ser un pintor que cultive un estilo sencillo que nos dé juego para las actividades que pretendemos realizar. Entendemos que la mejor opción es la pintura abstracta y particularmente de tendencia cubista.

- Debe ser una pintura que juegue con colores básicos y formas simples que motiven a nuestro alumnado.

- Debe ser posible obtener reproducciones y ampliaciones de sus obras.
- Debe existir suficiente información accesible para el alumnado, a través de la biblioteca del centro o de Internet.

Joan Miró cumple muy bien todos estos requisitos y posee una cualidad que consideramos muy importante para nuestro fin: sus cuadros definen las formas de un modo claro, los colores son puros y vivos, y el trazo es energético y flexible. Además, sus obras muestran una frescura y una espontaneidad que nos recuerda los dibujos de nuestros alumnos y alumnas”. Ángeles Vidal, Begoña López, “Matemáticas en los cuadros de Miró”, *Cuadernos de Pedagogía*, 355 (2006)

Esta otra cita ofrece una justificación de la elección de Miró desde una perspectiva más artística:

“Por la sencillez de sus formas, por la utilización que hace de los colores sin degradar, por su lenguaje no figurativo; éstas y otras características se corresponden con la representación plástica en estas edades y por tanto los niños y las niñas se sentirían más identificados con la obra de Miró que con otros pintores más figurativos. Partiendo de distintas obras de Joan Miró se trabajaron los colores primarios y secundarios, formas sencillas y vocabulario específico a través de distintas técnicas (pintura, collage de texturas, raspado, estampación sobre tela y modelado) y materiales”. Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez, “Pintando con Miró”, *ICAST 101* (2007)

En “Pintando con Miró”, *ICAST 101* (2007) resaltan el hecho de que trabajan elementos propios del lenguaje de Miró como la repetición de soles y estrellas; aunque después hacen actividades con texturas que no parten del lenguaje propio de Miró, sino que responde a unos de los intereses básicos de infantil: trabajar la estimulación sensorial a través del tacto. Explican cuentos sobre los cuadros de Miró que ofrecen interpretaciones cerradas a los niños que no les permiten hacer una interpretación personal ni les acerca al sentido que Miró pudo darles. “Pintando con Miró”, *ICAST 101* (2007)

“En la segunda sesión les presentamos la obra *Azul II* como si fuera un cuento breve: «El cielo está azul y mamá hormiga y sus hormiguitas salen a pasear y se encuentran con el señor gusano.» El cielo lo pintamos con un rodillo, las hormigas con el dedo y al señor gusano con un pincel. Mientras realizamos el trabajo podemos preguntar a los niños: ¿De qué color son las hormigas? ¿Y el gusano? ¿Qué le dijo la mamá hormiga al señor gusano cuando se encontraron?”. Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez, “Pintando con Miró”, *ICAST 101* (2007)

¿Por qué artistas no canónicos? En otros casos la elección busca cuestionar el canon por motivos de reivindicación cultural.

“Es interesante cuestionarnos como docentes (en la escuela y fuera de ella) la relación entre el poder y la selección de las obras “significativas” expuestas en nuestras instituciones culturales”. Gema R. Guerrero, “La tribu educa utilizando el arte”. ICAST 132 (2012)

Por establecer vínculos con el propio territorio:

- “Una experiència de treball en xarxa a través de l’art”, Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)
“Volíem apropar els infants i les seves famílies a l’art, i implicar creadors gironins per establir lligams amb el territori, i conèixer l’obra dels artistes de la nostra ciutat. “
- “Artistas de proximidad”, FUB, Ai 76 (2014)

Escogen artistas de su localidad que les permiten establecer con ellos un contacto directo (cosa que no pueden hacer con los artistas canónicos) mostrando a los artistas como gente normal y al arte como una actividad cotidiana. Dice que quieren “recuperar” esta idea, como si antes fuera la habitual.

“Recuperar la idea de que los artistas son personas de a pie, que pueden ser tu vecina, tu pariente o tu amigo, es otorgar al arte un valor de proximidad y cotidianidad que deberíamos cuidar, si queremos sensibilizar a los niños y las niñas con respecto a la cultura artística.”Artistas de proximidad FUB, Ai 76. (2014)

O bien por contribuir a la formación de un nuevo canon que incluya grupos tradicionalmente ignorados como las mujeres o artistas de otras culturas y así tratar de superar el sesgo eurocentrista y androcéntrico propio de la historia del arte y de la educación artística occidental

- “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009).

Escogen a dos mujeres Frida Kahlo y Mary Cassat con la “finalidad era ofrecer a los niños y las niñas referentes pictóricos femeninos a través de las figuras de Frida Kahlo y Mary Cassat. Por otro lado, el taller también sirvió para sensibilizar a las familias de la escuela hacia el tema de la discriminación por razón de género y la situación real de las mujeres en la sociedad, fruto de un pasado histórico basado en el androcentrismo”. Resulta un tanto problemático que, a diferencia de otros artículos sobre artistas, solo les interesa su biografía y que son mujeres, no se fijan para nada en su estilo, temáticas, procesos de trabajo. Las actividades que hacen (collage, acuarela, estampación...) no parecen establecer ningún tipo de conexión con las obras de Frida Kahlo y Mary Cassat.

- “Algo más que un proyecto de arte”, M^a del Carmen Díaz García y Rosa M^a Martínez Muñoz, ICAST 155 (2016)

Sobre Frida Kahlo, nombran a Mary Cassat. Estas dos artistas son las únicas artistas mujeres con que se realiza algún proyecto en los artículos. No he encontrado ningún artículo de Louise Bourgeois, Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola, Berthe Morisot, Camille Claudel, Sonia Delaunay, Natalia Goncharova, Georgia O’Keeffe, Esther Ferrer, Zaha Hadid, Ana Mendieta, Yayoi Kusama, Cristina Iglesias, etc. El caso de Yayoi Kusama, como he comentado al inicio de

este apartado es el que me parece más sorprendente porque por la simplicidad de sus formas – y a partir de mi propia experiencia- es frecuentemente utilizado en la escuela infantil.

En la colección de Eneida *Posibilidades de ser a través del arte* dirigida por Marián López-Cao aparecen proyectos y posibilidades de trabajo en el aula de infantil con artistas como Hanna Höch , Suzanne Bosch, Ana Mendieta, Remedios Varo, Maruja Mallo, Hildegarda De Bingen, Kathe Kollwitz, Susy Gómez, etc. pero no parece que este tipo de colecciones tenga demasiada influencia en la práctica escolar. En la colección *Fragments* dirigida por Soledat Sans y Marta Balada, que también presenta artistas con propuestas de trabajo pensadas para la etapa de infantil, domina la presencia de artistas masculinos y bien conocidos (como Joan Brossa, Miquel Barceló, Alexander Calder, Paul Cézanne, Antoni Gaudí, Joan Miró, etc.). En esta colección se recoge como única artista mujer a Niki de Saint Phalle.

Problemáticas en torno a las diferentes maneras de trabajar artistas

- Las pocas prácticas que hay con artistas mujeres, se centran en su biografía o simplemente en el hecho de ser mujeres, sin trabajar aspectos estilísticos, formales, semánticos de su trabajo. Dificultad en superar una concepción androcéntrica del mundo. Se reduce a dos artistas: Mary Cassat y Frida Kahlo.
- Repetición de los mismos artistas. Casi siempre se trabaja con los mismos artistas, especialmente Miró y Calder. No se observa un conocimiento profundo del mundo del arte.
- Van apareciendo prácticas que se inspiran en artistas locales.
- Se observa una falta de prácticas en torno a artistas clásicos y una sorprendente ausencia de artistas muy destacados como Goya o Velázquez, a los que en cursos superiores se da una gran importancia, pero que no parecen apropiados para trabajarlos desde una vertiente “productiva”.
- Se empieza a trabajar no solo a partir de la copia formal, sino de la reapropiación de los procesos de trabajo de los artistas, pero cabe el peligro – que al igual que con la copia- no se facilite entender el significado de dichos procesos (por qué clasifica, ata, amplía, reduce...)
- Elección de determinados artistas por motivos extra-artísticos o de manera muy simplificada (colores, formas).
- Colaboración con los artistas. Son pocos los artistas que van a las escuelas y, cuando van, cabe preguntarse si hacen “su” propio proyecto o permiten que los niños se involucren de manera autorizada y significativa. Esto también sucede cuando el/la artista es la docente de aula y plantea una problemática de autoría.
- Colaboración con artistas. Jerarquía que se establece entre docente y artista.
- Lenguajes artísticos preferidos o “de moda”.

Miedo frente al arte contemporáneo o ante la falta de formación en el ámbito artístico

Reproducción de los mitos del artista (talento, locura, visionario, sanador)

PROYECTOS. PERSPECTIVA DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Este abordaje es muy propio de propuestas que buscan trabajar a partir de temas o problemáticas. A veces el punto de partida es la temática que trabaja un artista, pero en otras ocasiones, el punto de partida es la propia temática sin una obligatoria referencia a un artista concreto.

“Ahora, de manera evidente, diferentes artistas optan por aparecer como contadores de historias, rescatadores de voces silenciadas, cronistas de la cultura popular, espejos de la memoria. Además, está surgiendo (o cuajando) una mirada social en un buen número de artistas, que aprovechan su poder mediador desde lo visual para crear espejos en los que se refleja la realidad cambiante en la que estamos viviendo “ (Hernández, 2002b: 53)

En la escuela con frecuencia el arte se desvincula del significado: se abordan estilos, materiales, técnicas, formas... pero se olvida una parte muy importante de la obra: el significado. Entendiendo el significado como una construcción no natural que puede variar de uno a otro, o del artista al receptor. Los proyectos aportan un marco que permite solventar esta situación y trabajar forma y contenido de manera conjunta.

Hay muchas problemáticas interesantes para trabajar en infantil: los celos, el sentimiento ante la lectura o ante el cambio de ciclo de primaria, el juego, la espera, el cuerpo, el dinero, la casa, la obediencia, la hora de dormir, los desconocidos... Cualquier tema puede ser trabajado de forma profunda y vivencial, de casi cualquier tema podemos encontrar artistas, referentes culturales y mediáticos que se hayan interesado por él. Para mí, esta es una de las grandes aportaciones de los proyectos de trabajo a la educación artística: la posibilidad que ofrecen de integrar el arte en proyectos largos y relacionados con la vida dentro y fuera de la escuela.

Los relatos de las revistas en que se trabajan proyectos sobre la identidad, el nombre, la escritura, la naturaleza, la sonoridad... suelen ser proyectos de trabajo interesantes con un gran potencial artístico. Evidentemente no todos ellos tienen la misma calidad y en algunos la formalización artística es escasa, pero sin duda ofrecen un marco que posibilita la integración de las artes en el currículo de una manera significativa y sin reducirla a un objeto de decoración.

“Las artes plásticas y visuales constituyen un elemento vertebrador para diseñar y desarrollar el currículum a partir de proyectos de trabajo”. (Gutiérrez, 2015: 259)

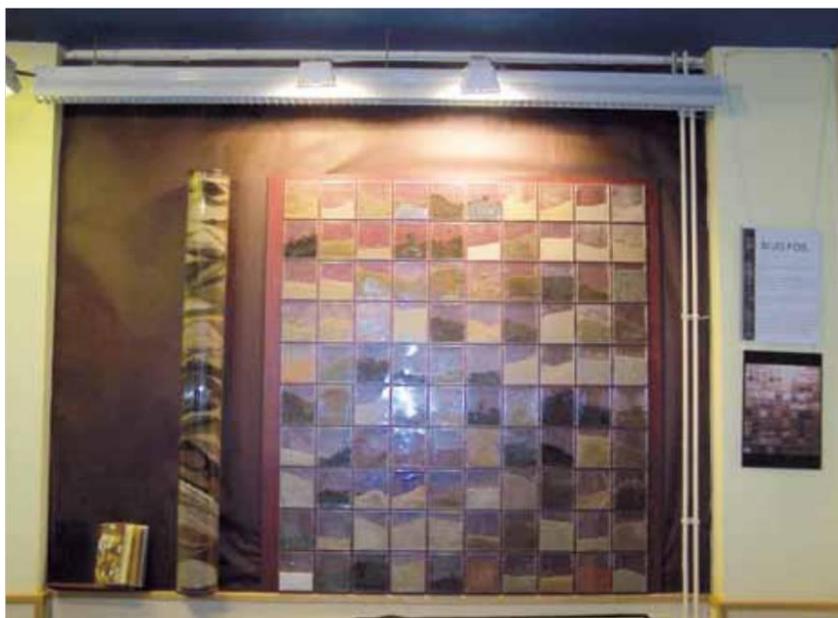
“Proyectos de trabajo con un enfoque multidisciplinar en los que el arte, entendido como sistema de lenguaje, intervenga con valores propios y actúe como elemento aglutinante del currículum de este nivel educativo”. (Gutiérrez, 2015: 268)

He recogido los proyectos que se definen a sí mismos como proyectos de trabajo y que incluyen el arte, sin entrar en valoraciones personales. Hay una breve introducción a esta perspectiva en el apartado III. 2 del Estado de la Cuestión.

- “Raíces y escuela “, Escuela Cooperativa El Puig, Ai 211 (2012)

La escuela El Puig elabora un proyecto anual compartido por todos los niveles en torno a una temática (*Mediterrània*, 2008, *En transformació*, 2017, etc.) Con todas las propuestas realizadas durante el curso en los distintos niveles elaboran una publicación en formato libro.

En el artículo “Raíces y escuela” explican un proyecto sobre la identidad de los niños y niñas en relación a la escuela. Aunque en el artículo no se especifican los referentes artísticos que se han manejado, es evidente la influencia del lenguaje contemporáneo. Hay un equilibrio entre fondo y forma: se trabajan lenguajes artísticos, referentes artísticos contemporáneos, pero también se trabajan temáticas con un carácter potencialmente crítico como los distintos países de origen del alumnado, lo que significa ser “extranjero” aunque hayas nacido en el mismo pueblo que tus compañeros, la identidad... Evidentemente cada nivel se implica con un distinto grado de reflexividad, pero incluso los más pequeños participan en la propuesta utilizando un lenguaje metafórico que utilizan tierras de distintos lugares para componer un mural de las distintas identidades que forman la escuela.



Fotografía de la propuesta "¿Puedes traer un poco de tierra que sea importante para ti?" en referencia a "su tierra" (Alumnos y alumnas de todas las edades)

En “Un llibre de tots i per a tots”¹⁴¹ se explican las líneas principales de cómo entienden los proyectos de trabajo no solo los docentes y alumnos, sino toda la comunidad educativa. Los rasgos principales son:

- Tema relevante de actualidad o interés cultural
- Investigación vivencial
- Asesoría por parte de profesionales, exposiciones, conferencias al inicio, pero también durante el proyecto.
- Lluvia de ideas sobre cómo abordar el proyecto en las distintas aulas en que el tutor es el responsable de orquestar las propuestas de su grupo, permitiendo una pluralidad de abordajes en cada grupo.
- Realización durante un curso escolar.
- Publicación final que recoge las distintas propuestas con un formato creativo e innovador.

¹⁴¹ “Un llibre de tots i per a tots”, Escola Cooperativa El Puig, ICAT 182 (2011)

"Normalment el tema està relacionat amb algun esdeveniment d'actualitat i d'interès cultural, prou rellevant com per motivar tota la comunitat educativa. Es converteix en una recerca vivencial on s'impliquen els mestres, les famílies i els nois i noies de l'escola, i es creen lligams profunds i complexos amb el tema escollit. Iniciem el procés en començar el curs, proposant des del claustre de mestres diferents possibilitats per acabar triant la idea més adient. L'engranatge comença a funcionar: primer és l'assessorament per part dels professionals assistint a xerrades, exposicions... Estem oberts a qualsevol proposta que ens ensenyi, ens apropi i ens impregni per saber i conèixer més. La proposta arriba a les classes. Els tutors són els responsables de donar a conèixer el tema, engrescant i il·lusionant perquè els alumnes s'hi impliquin, i així comença la «pluja d'idees»: suggeriments propis, de grup, informacions variades, recursos per treballar, notícies, objectes significatius... Conscients de la recerca que hem de continuar fent, busquem activitats que ens amplii els horitzons del coneixement: exposicions, conferències d'experts, museus, sortides culturals vàries... volem ser permeables a qualsevol font d'enriquiment que ens porti a aprofundir en el tema. Amb tot aquest bagatge i una motxilla plena d'experiències, retornem a la classe amb una nova mirada que cada grup fixarà en un camí a seguir i entre tots el fan créixer. Una mateixa idea es convertirà en una pluralitat d'idees. Tothom troba la seva manera d'entendre i expressar els processos fins que es consoliden. És llavors quan aquest treball queda escrit, manifestat, expressat, il·lustrat en el llibre des de la vessant més creativa i innovadora. Tots ens sentim subjectes molt actius i implicats emocionalment en el nostre projecte". Escola Cooperativa El Puig, "Un llibre de tots i per a tots", ICAT 182 (2011)

Otro proyecto "L'obra de Tàpies, la recerca dels infants" lo realizan en torno a Tàpies¹⁴² y, sin poder valorar globalmente todo el proyecto, algunas de sus propuestas parece que parten de ideas claves del artista, como valorar los materiales pobres y objetos insignificantes, pero quedan desprovistas de su significado y se reducen a una anécdota; este parece el caso del calcetín en que confeccionan peces porque la forma del calcetín les remite a esto.

"El mitjó potser representa la voluntat de l'artista de magnificar els objectes més petits i quotidians. Els nens i les nenes de tres anys també porten mitjons! Potser per aquest motiu és l'obra que més els va impressionar en la seva visita al museu. Els proposem portar mitjons de casa fins que aconseguen tenir-ne una gran col·lecció. De la mà del Pau, el pare de la Jordina, i amb l'ajut d'una música, comencen a somniar... En despertar, els mitjons prenen vida i els porten al fons de l'oceà. Imaginen tota mena de peixos, taurons, balenes, dofins... i una gran estrella de mar que fan créixer entre tots." Escola cooperativa El Puig, "L'obra de Tàpies, la recerca dels infants", ICAT 196 (2014)

Con esto quiero decir que dentro de un mismo proyecto puede haber propuestas, actividades, conversaciones... de gran potencial crítico y a su vez otras que queden reducidas a "actividades". Cada grupo, cada edad, cada maestra, cada niña y cada niño convierten ese potencial crítico en una realidad. Los proyectos de trabajo simplemente ofrecen una posibilidad. Es difícil valorar cómo se materializa el potencial educativo de cada propuesta, teniendo en cuenta, además, de que "lo que se enseña nunca es lo que se aprende" (Ellsworth, 2005: 65) y de que aprender es una acción suspendida en el tiempo que sucede cuando sucede y que normalmente no podemos controlar.

Otros artículos interesantes que relatan proyectos de trabajo son:

¹⁴² "L'obra de Tàpies, la recerca dels infants", Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014)

- “Anem al museu”. Manuel Àngel Puentes . ICAT 143 (2005).

En este artículo se propone la utilización de los proyectos de trabajo como medio para la educación artística en la escuela. El artículo describe un proyecto en torno al artista José Guerrero aprovechando el Centro José Guerrero de Granada, ciudad en que se ubica la escuela. Utilizan materiales, técnicas, colores propios de este artista, realizan versiones de sus obras, hacen una reproducción a tamaño real

“L'art no té intenció de decorar, sinó que és una reflexió feta amb matèries plàstiques. Per tant, abordar l'educació artística a l'escola infantil no es pot limitar a un taller més proper de les manualitats en la zona d'activitat plàstica, sinó que s'ha d'abordar com un projecte de treball “. Manuel Àngel Puentes, “Anem al museu”, ICAT 143 (2005)

- “Del dibujo de memoria a la memoria del dibujo”, Joana Majó Basomba, Ai 32 (e) (2006)

Es un proyecto que dura 4 años realizado por niños y niñas de entre 3 y 11 años sobre la ciudad de Ciutadella. El proyecto parte de la pregunta: ¿Qué le mostrarías a un niño o una niña que viniera por primera vez a Ciutadella? Está organizado en torno a tres ejes: “Quién somos nosotros” (quién somos, dónde vivimos, el trayecto de casa a la escuela, nuestra escuela), “Qué recomendamos de nuestro pueblo” y “Dónde y cómo puedes encontrarnos” (dónde está Ciutadella y cómo llegar). Utiliza el dibujo como herramienta de comprensión y de narración. “Dibujar: entender y explicar la ciudad”. No es solo el dibujo como decoración del proyecto, sino que el dibujo se convierte en una herramienta de análisis.

“En nuestro libro hay dibujos del natural, dibujos de fotografías y diapositivas realizadas en las salidas, dibujos con referentes y dibujos de memoria. El dibujo de memoria nos explica lo que uno se imagina en un proceso mental de representación donde hay aspectos como espacialidad, dinamismo, estructuración, gracia, emociones...; en el dibujo de memoria todo eso aflora y destruye la objetividad de la imagen que sirvió de modelo. (...)No todos los dibujos persiguen los mismos objetivos ya que las artes no tienen significados estrictos, pero el código propio de los mapas sí que tiene un significado más preciso. Por eso antes de dibujar los mapas del libro, que están hechos de memoria, hemos seguido los recorridos, hemos analizado otros mapas, hemos recordado entre todos y solos, y después nos hemos puesto a dibujar. Es decir, hemos trabajado sensorialmente, intelectualmente y verbalmente el tema antes de imaginarlo gráficamente”. Joana Majó Basomba, “Del dibujo de memoria a la memoria del dibujo”, Ai 32 (e) (2006)

Es una utilización del dibujo como herramienta que te “obliga” a ralentizar la mirada de manera muy distinta a como lo haría la fotografía, que te obliga a buscar un punto de vista, a fijarte. El dibujo cambia la manera de mirar y de percibir el mundo, te ayuda a entender su complejidad, sus superposiciones. No sé si el proyecto incluía otros objetivos críticos como podría ser reflexionar sobre la presencia de elementos dirigidos a los turistas, el cambio entre la Menorca de invierno y la Menorca de verano, los precios de los alquileres a causa del turismo, etc. pero sin duda un proyecto de esta envergadura puede despertar un interés crítico por la realidad más allá de la descripción.

- “Tapones un proyecto de trabajo”, Laura Mur , Ai 57 (2010).

Lo utilizan como material de juego, de construcción, de actividades matemáticas... pero no es un proyecto de trabajo sobre los tapones, no buscan la posible complejidad del tema (contaminación, cerrarse y abrirse, historias personales) ni ningún tipo de referente cultural que

les ayude a descubrir nuevas perspectivas de trabajo. Me parece interesante en cuanto que representa un caso típico de práctica que se autodenomina como proyecto de trabajo, pero que no cumple con los requisitos propios de un proyecto.

- Proyecto de arte: intersecciones”, Carmen Muñoz, ICAST 120 (2010)

En “Intersecciones”, al menos por lo que se aprecia en el artículo, se suman a la propuesta de trabajar el tema de las intersecciones propuesto por *Enter-Arte*, pero lo entienden en un sentido matemático y acaban haciendo “conjuntos” con lanas. Este artículo ofrece otra clave de algo frecuente en infantil. Se presentan proyectos en revistas realizados por varios cursos a la vez en que se intuye que el papel de los niños y niñas de infantil ha sido anecdótico, pero al presentarlo en conjunto con otros niveles, parece que se “dignifica”.

- “Los peques hacemos televisión y radio”, Eduardo Sánchez, Carmen García, M.ª Soledad Peláez Ai 62 (2011)

Hacen una investigación sobre los programas más vistos por los alumnos y graban en video unos anuncios, un telediario y un concurso de baile. La relación con el arte no es lo más importante, pero es una actividad que podría encuadrarse dentro de la perspectiva de la Cultura Visual y en un objetivo de activar una mirada crítica hacia los medios.

- Capdevila, Reina (2014). “A qué suena mi escuela?”, ICAST, 146.

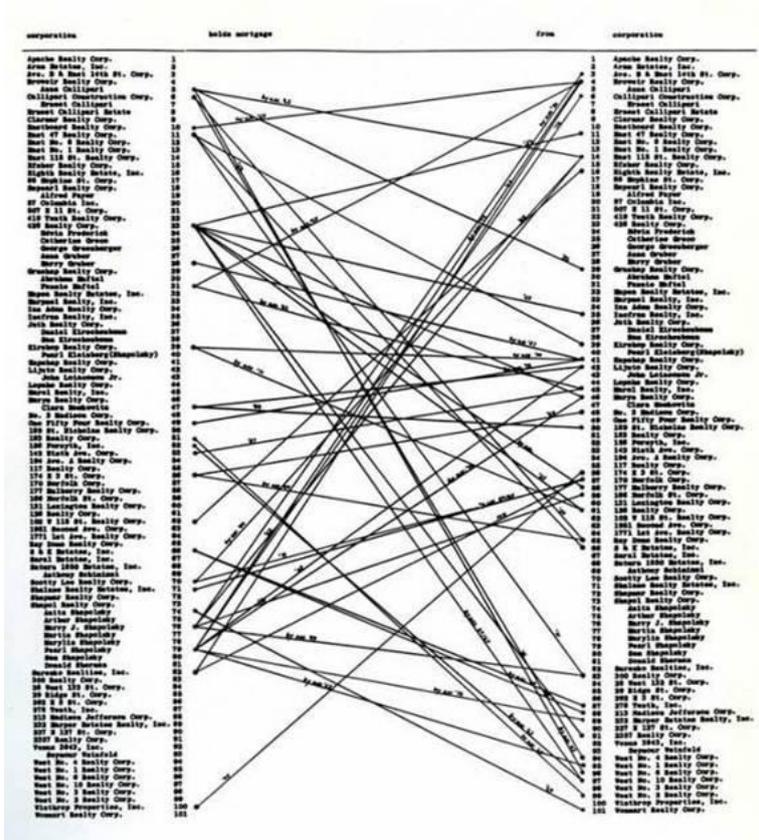
Proyecto en torno a los sonidos de la escuela. Trazan preguntas de investigación, parámetros de clasificación de los sonidos y realizan actividades sensoriales. Poca relación con las artes plásticas.

- “Una experiencia «estadística»”, Eva María Serra , Consuelo Iglesias, Ai, 70 (2013)

Se trata de un proyecto sin referentes artísticos claros o incluso sin ninguna intención artística, pero me parece un proyecto que podría relacionarse con el arte contemporáneo. Tiene un concepto y un lenguaje similar al de artistas como Hans Haacke, PSJM. Utiliza la estadística de manera muy creativa, introduciendo variables identitarias que les hacen reflexionar sobre sus gustos, su barrio...

“En el caso de la talla, del signo del zodiaco, de la comida preferida (y alguna otra información más...), elaboramos cuadros de doble entrada en la pizarra (que ellos con nuestra ayuda iban completando), representando estadísticamente la información, buscando siempre la «moda», viendo quién era el más alto o el más bajo, el que pesaba más o menos, el signo del zodiaco que más se repetía, la comida o película que tenía más éxito, las cosas que más miedo daban, ordenándolas de más a menos y de menos a más, comparando las respuestas, etc. (imagen 2).” “Una experiencia «estadística”, Eva María Serra y Consuelo Iglesias, Ai 70 (2013)

“Por ejemplo, en el caso de las direcciones, con ayuda del Google Maps, localizamos sobre un plano (lo imprimimos en dos A3) el colegio, las calles donde vivían los niños y las niñas, a los que vivían en una misma calle y en qué número; también localizamos a los que vivían fuera del barrio y, por lo tanto, tardaban más en llegar al colegio, a los que tardaban menos porque vivían más cerca, a los que tenían más recorrido y menos, y cuáles eran los caminos más cortos o más largos para llegar al colegio partiendo desde distintos emplazamientos”. “Una experiencia «estadística”, Eva María Serra y Consuelo Iglesias, Ai, 70 (2013)



Hans Haacke, Shapolsky et al Manhattan Real Estate Holdings, a Real-Time Social System, as of May 1 1971
<https://representingplace.wordpress.com/tag/place/>

- “La bella mirada”, Montserrat Pàmies y Marta Secall, ICAT 206 (2015)

Es muy interesante porque abordan Miró desde una perspectiva totalmente distinta, hacen un trabajo previo de documentación y acercamiento a la obra, pero deciden no copiar ninguna obra, sino acercarse a la belleza (¿Qué es la belleza?) con la mirada de Miró. Les parece que la belleza en Miró está en la naturaleza y hacen arte descubriendo la naturaleza.

"El jardí de l'escola, un espai per escenificar les vivències dels infants Joan Miró, a les terres de Mont-roig, viu l'etapa detallista, desitjant fer un canvi en la seva obra. Escriu al seu amic íntim Enric Cristòfol Ricart: «Ara el que més m'interessa per sobre de tot és la cal·ligrafia d'un arbre, o de les teules d'un teulat, fulla per fulla, branca per branca, bri d'herba per bri d'herba.» Un inventari d'allò que ha viscut intensament en la seva infantesa: espais, animals, natura, persones... que anirà reproduint amb diferents formes i colors en moltes de les seves obres. " Montserrat Pàmies y Marta Secall, "La bella mirada", ICAT 206 (2015)

Hay dos proyectos de trabajo más sobre Miró que no son proyectos de trabajo en el sentido de que no hay una investigación ni una conexión personal de los niños con el proyecto, sino una serie de talleres sobre Miró consistentes en colorear, buscar formas geométricas, etc. Son dos

proyectos llevados a cabo en relación con dos universidades, aspecto que encuentro muy chocante.¹⁴³

- “El nom dels infants”, Marta Torras, ICAT 202 (2014)

Se trata de un proyecto colaborativo escuela/familia en que se pide a los padres que escriban el porqué del nombre de sus hijos y lo exponen como documentación en el vestíbulo de la escuela. Se trabaja el nombre propio como parte importante de la identidad de los niños y niñas. Este artículo se encuadra dentro de los muchos que *Infància* dedica a las prácticas de documentación.

- “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ingrid Colom, Ai 89 (2017) o “Vivir la escritura”, Gracia Moya, ICAST 158 (2016)

Son proyectos en que se trabaja, en profundidad y de manera artística, los nombres de las personas que acompañan a los niños y las niñas en sus vidas.

“Trocitos de ecología emocional en el aula” es una propuesta de aplicación de “ecología emocional” en el aula, tiene un lenguaje más propio de la psicología que del arte y utiliza el arte para la educación integral de la persona, “para que lleguen a ser adultos creativos, autónomos, pacíficos y amorosos. En otras palabras, personas seguras de sí mismas, curiosas, con afán por aprender, luchadoras ante las dificultades, generosas, respetuosas y que valoren la vida. “. Recuerda a la arteterapia, pero comparte muchos elementos con la educación artística y hace un énfasis importante en el “display” y en la documentación. La arteterapia no es el ámbito propio de la educación artística en la escuela infantil ya que las maestras no suelen tener capacitación como terapeutas y puede ser conflictivo confundir ambos ámbitos o simplificar la arteterapia haciendo una aplicación superficial en la escuela (como pasa a veces con la interpretación del dibujo infantil); pero respetando esta diferenciación y sin tener un objetivo terapéutico, la arteterapia puede hacer valiosas aportaciones a la educación artística infantil pues en esencia (si se puede utilizar esta palabra hoy en día) vincula forma y significado, no separa la forma plástica de la expresión de contenidos, cosa que sí que pasa en la escuela cuando la “plástica” se reduce a copiar, colorear, aprender técnicas... sin ningún intento de vehicular significados.

“Vivir la escritura” es un artículo sobre escritura, pero se hace referencia a múltiples artistas contemporáneos como Jaume Plensa, Javier Abad, Carmen Calvo, Chema Madoz, La Ribot... e incluye actividades y procesos propios del arte. Afirma que el juego, la creatividad y la estética están presentes en los procesos de escritura y combina estos tres elementos en actividades de escritura sobre múltiples soportes: Post-its, tiritas, hojas de mariposa, suelo que ayudan a trabajar la escritura desde una vertiente creativa.

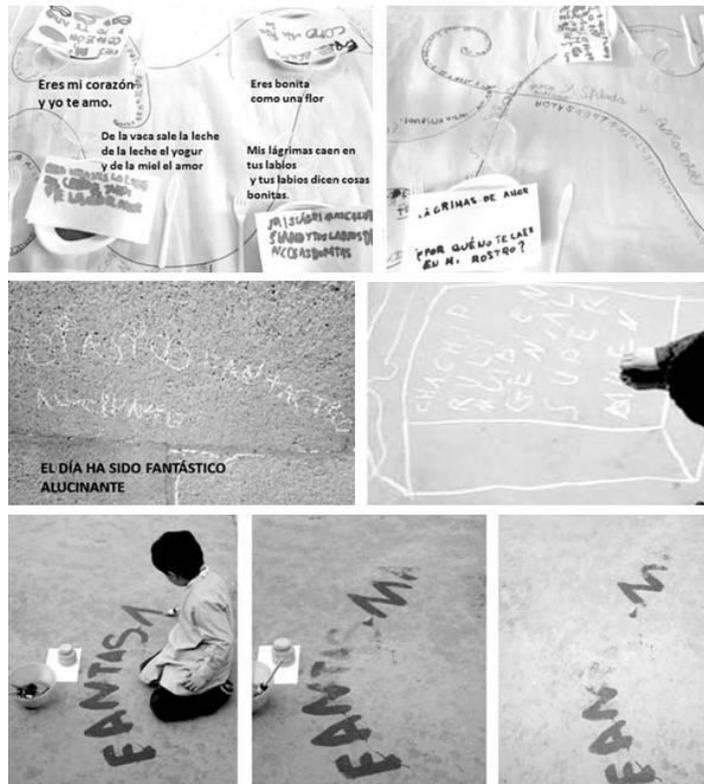
Muestra diversos proyectos: “Un restaurante de emociones”, “Escribir el lugar”, “Palabras al viento”, etc. con un fuerte componente artístico y una concepción contemporánea del arte que

¹⁴³ “Proyecto «Miró: geometría y color»”, María Carmen Rufete, Ai 89 (2017) con la Universidad Politécnica de Valencia.

“Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014) con una profesora de la Universidad de Málaga.

se refleja tanto en los procesos como el vocabulario empleado (comunitario, espacios metáfora, cuerpo como lugar de escritura).

Las fotografías que aparecen son producciones contemporáneas: flechas, líneas, relaciones, mapas, post-its. Escrituras que desaparecen al evaporarse o al diluirse con agua (miedos o secretos que al secarse el agua con que están escritos representa que desaparecen). Evidentemente es un proceso pensado por la maestra, una especie de acción terapéutica. Lo mismo pasa con las tiritas con mensajes afectuosos que curan los dolores del alma.



"Vivir la escritura", Gracia Moya, ICAST 158 (2016)

También hay algunos artículos con "declaraciones de principios" que luego -y siempre a partir de las pocas pistas que ofrecen los textos y sin afán de criticar-se quedan en buenas intenciones.

"L'art no té intenció de decorar, sinó que és una reflexió feta amb matèries plàstiques. Per tant, abordar l'educació artística a l'escola infantil no es pot limitar a un taller més proper de les manualitats en la zona d'activitat plàstica, sinó que s'ha d'abordar com un projecte de treball". Manuel Àngel Puentes, "Anem al museu", ICAT 143 (2005)

La concepción de los proyectos a partir de "temas" es el aspecto que me parece más interesante y que lo diferencia de otras modalidades de trabajo artístico. El hecho de partir de un tema permite trabajar distintas técnicas, artistas, lenguajes de una manera relacionada y, sobre todo, permite hacer de la educación artística una "reflexión" sobre algo y no solo el aprendizaje de un lenguaje o de una gramática. Permite "decir" algo y no solo aprender a decir. María Corral, refiriéndose al ámbito museístico, lo expresa de esta manera:

- E: “Ha dicho en alguna ocasión que, junto a las exposiciones históricas o retrospectivas, debería haber más exposiciones temáticas, un tipo de muestras que cuando constituyen una indagación seria en torno a algún tema resultan de gran interés. Ahora bien, ¿no cree que bajo el paraguas de la exposición temática están proliferando muestras basadas en meras ocurrencias? Recuerdo hace años una titulada «Lo blanco en el arte»...

- M.C. Cuando digo temáticas, me refiero a exposiciones de tesis, como *El arte y su doble* o *El jardín salvaje* o *Cocido y crudo*, en las que hay un planteamiento que mantiene relaciones diversas con la situación actual que estamos viviendo en todos los frentes. Los artistas recogen y expresan magníficamente su presente, son muy sensibles y en sus obras se refleja la existencia de hoy; además, sus modos de expresión son muy diferentes dependiendo de dónde vengan. Eso de que hoy todo el mundo hace lo mismo es falso. Los problemas se han globalizado, pero los enfoques y las soluciones no. O más que las soluciones, cabría decir las preguntas, porque el arte es más una forma de cuestionamiento que una serie de respuestas.” (Ruiz Rico, 2007: S/P)

Es en este aspecto de diálogo con la realidad y no solo de copia o de lenguaje, en donde radica la potencialidad de los proyectos de trabajo en cuanto proyectos de arte contemporáneo.

En las revistas hay bastantes proyectos de trabajo en que la formalización artística se reduce a un dibujo (y en que el proceso tampoco corresponde a un proyecto de trabajo).

Problemáticas en torno a los proyectos de trabajo.

- Los proyectos parecen una manera muy adecuada para no olvidar el aspecto comunicativo del arte y no reducirlo a la vertiente formal.
- La mayoría de proyectos de trabajo que aparecen en las revistas no tienen una intencionalidad artística clara, algunos incluyen dibujos o alguna otra forma de representación, pero más como cierre de la actividad que como objetivo propio. Escasa referencia a conceptos u objetivos artísticos.
- Dentro de un mismo proyecto conviven prácticas muy diferentes en cuanto a su potencial crítico y significativo. Depende de cada grupo, de la maestra, del propio individuo... aunque pueda parecer una perogrullada la educación es un proceso que nunca puede asegurar sus resultados, se completa en cada una de las personas y no siempre en el tiempo o lugar previstos (Ellsworth, 2005)
- Algunos de los proyectos que se autodenominan así, no siempre pueden encuadrarse dentro de esta perspectiva.
- Algunos de los proyectos más ricos a mi entender son los más claramente transdisciplinarios (escritura, matemáticas), aspecto inherente a la Perspectiva de los Proyectos de Trabajo, pero aún así, al menos en los artículos, los objetivos artísticos no quedan claramente especificados.

CULTURA VISUAL

Como decía en el Estado de la Cuestión, los artículos que se encuadran en la perspectiva de los Estudios de la Cultura Visual (CV) son mayoritariamente de corte teórico. Un ejemplo es el

relato sobre Pablo Martínez Cousinou¹⁴⁴ en que se defiende la necesidad de fomentar la construcción de imágenes en la escuela infantil (no solo la interpretación) como un modo de entender el funcionamiento discursivo de la imagen fotográfica, pero no se incorpora ningún ejemplo de propuesta. Se ofrecen como referentes artísticos a Joan Fontcuberta y Susan Meiselas, pero no se explica ningún proyecto concreto.

“«Consumimos muchas imágenes diariamente, pero no hay apenas espacios para pensar qué hay detrás de cada una de ellas. Hay que introducir la creación y construcción de imágenes en el aula», asegura. Y añade: «Debemos empezar a mostrar no solo el resultado de una imagen seductora, sino enseñar el proceso para que se entienda cómo se llega al producto final.» Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas”, Pablo Martínez Cousinou, Ai 92 (2017)

En “El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes caben en un dibujo”, Alfredo Palacios reflexiona sobre la influencia de la CV en el niño y sobre la necesidad de tener una mirada crítica. No trata de negar o cuestionar la cultura visual de los niños, sino de integrarla en el ámbito escolar e incorporar nuevas referencias culturales; “permitir” que los elementos propios del imaginario visual de los niños (superhéroes, manga) pasen a formar parte de la cultura escolar y animar a un análisis crítico. Es un artículo reflexivo y no se aportan evidencias de proyectos concretos en que se hayan materializado estos objetivos, ni sugerencias de cómo se podría trabajar.

“Hoy más que nunca, los niños y las niñas viven rodeados de imágenes. Las series de animación para televisión, las películas y los videojuegos y todo el mundo de objetos e imágenes (muñecas, cromos, revistas, juguetes, libros, etc.) que generan tras de sí, construyen un imaginario condiciona su forma de relacionarse con los demás, de imaginar, de comprender el mundo. Fantasías, deseos, juegos y conocimientos de mismos se construyen en gran manera a partir de todo lo que se transmite mediante ese universo visual.” “El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes caben en un dibujo”, Alfredo Palacios, Ai 32 (e) (2006)

Esto mismo sucede en muchos otros artículos: hay una defensa teórica de este paradigma, pero parece que no se sabe bien cómo aplicarlo.

Haré una breve reseña de los artículos que pueden encuadrarse dentro de esta perspectiva.

- “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”, Gerard Guillot, ICAST 143 (2005)

Es un artículo de corte filosófico en que se aportan muchas problemáticas complejas. Respecto a la cultura visual, propone aumentar el imaginario visual de los niños y fomentar la “imaginación” en el sentido de pensar con imágenes como “trampolín y fertilizante” de la comprensión ya que se accede mejor a los conceptos a través de las imágenes. Anima a trabajar más el mundo de la imagen y del pensamiento artístico como una manera de unir razón y sensibilidad, humanidad y sociedad.

- “Cultura visual y el dibujo como memoria”, Ai, 32 (e) (2006)

¹⁴⁴ “Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas”, Pablo Martínez Cousinou, Ai 92 (2017)

Es una bibliografía de Cultura Visual que me sorprende mucho porque no se refiere para nada a la Cultura Visual.

- “L’art del pintor de paisatges. Algunes reflexions entorn de la documentació”, Meritxell Bonàs, ICAT 151 (2006)

El artículo reflexiona sobre la documentación y la visibilidad, entiende la documentación como constructora de identidad tanto de la escuela como de los sujetos que la habitan y la define como un “debate político y cultural”. Utiliza expresiones como: la documentación interpreta, escribe teoría, legitima... que conectan con la visión crítica de los Estudios de la Cultura Visual. Meritxell Bonàs es maestra en la escuela “El Martinet” y deja claro que la documentación es un aparato discursivo que no solo muestra lo que pasa, sino que lo produce.

“Però quan documentar es converteix en una acció quotidiana dins d’una escola, més que la utilització de petits instruments o tècniques, demana un debat polític i cultural que compromet les diferents veus. Mirades calidoscòpiques sobre una mateixa realitat, que a cada moviment ens recorda que és incerta. És així com la documentació esdevé un procés de recerca permanent, un lloc de confrontació, de formació, un espai de reflexió entre els mestres, amb les famílies, amb altres professionals, un lloc on poder repensar-se i poder créixer en comunitat.” Meritxell Bonàs, “L’art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, ICAT 151 (2006)

“La documentació fa visibles les persones, les escoles, els equips, els seus participants i autors com també la qualitat dels seus processos. Fa visibles els rastres de cada persona, cada grup, cada família, en el seu pas per l’escola. No deixa de ser una magnífica oportunitat de construcció d’identitats i això ens porta a pensar en una escola de narracions diverses, de narracions incertes on els guions s’escriuen a partir de les veus i de les accions de cadascú. Un guió que es viu construint històries (...) Però, a més a més de fer visible allò que passa, la documentació interpreta, escriu teoria, sobre una pràctica que, a la vegada, es legitima”. Meritxell Bonàs, “L’art del pintor de paisatges. Algunes reflexions entorn de la documentació”, ICAT 151 (2006)

- “La línea del tiempo”, Irene Bosch y Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007)

Es un artículo sin una intencionalidad artística que se encuadra en el área de Conocimiento del Medio, pero en el que se observan unos objetivos, un objeto de estudio y una manera de hacer propia de los Estudios de la Cultura Visual. En la actividad relatada en este artículo se hace un análisis de los calendarios existentes en el mercado a partir de los contenidos ideológicos que promueven (calendarios con temas religiosos, personajes...). Se trata de un artículo que maneja -de manera poco consciente- un concepto muy contemporáneo de arte. Como en otros artículos presentados a lo largo de la investigación, me sorprende que sean los artículos sin una relación con la educación del arte los que ofrecen una visión más contemporánea del arte, en este caso una visión claramente situada en los objetivos propios de los Estudios de la Cultura Visual. Esto me hace pensar que cuando queremos “hacer arte” es cuando conectamos de manera más directa con las ideas convencionales sobre lo que significa hacer arte y nos cerramos a manifestaciones contemporáneas que no están tan preocupadas por si es o no es arte.

“De la observación global concluimos que cada calendario da importancia a algo: unos, a la naturaleza; otros nos proponen referencias religiosos; otros, hechos

sociales; otros, personajes...” Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, “La línea del tiempo”, Ai 37 (2007)

- “Una imagen y mil palabras”, Judit Carrera, Ai 52 (2009)

Hablan de interpretación de imágenes, pero no parece muy coherente con la Cultura Visual. La bibliografía que aparece tampoco es de Cultura Visual.

“hizo plantear también el desarrollo de la observación y la interpretación de imágenes como destrezas de la capacidad de expresión visual.” (...)” Hemos acercado a niños y niñas el mundo de las imágenes haciéndolas interesantes y dignas de atención y les hemos ayudado a mirarlas.” Judit Carrera, “Una imagen y mil palabras”, Ai 52 (2009)

- “El video digital”, Jordi Jubany, Ai 48 (2009)

Nombra la necesidad de educación visual, pero el artículo se reduce a una serie de consejos técnicos dirigidos a los docentes sobre la utilización del video en el aula.

“La incorporación de la cámara fotográfica y la cámara de vídeo digital en las aulas permite iniciar la educación en comunicación audiovisual para concienciar al alumnado de los procesos de producción de mensajes audiovisuales, partiendo de sus experiencias en el aula y en el centro educativo”. Jordi Jubany, “El video digital”, Ai 48 (2009)

- “La fotografía digital un recurs valuós”, Jordi Jubany, ICAT 166 (2009)

Como en el anterior, se refiere a la necesidad de educación visual, pero además de incluir una serie de consejos técnicos también da ejemplos de actividades posibles e incluye fotografías de una escuela en que se ha utilizado la fotografía como recurso transversal para el aprendizaje de las matemáticas o de proyectos. Referencia a la documentación y a la importancia de la exposición final, procesos en que la fotografía puede ser muy útil. Nombra algunos programas informáticos. No es tanto un ejemplo de práctica de Cultura Visual como una justificación de las TIC en el aula y un conjunto de estrategias para su utilización.

“Els mestres ensenyem els infants a llegir imatges (analitzar i entendre) i a expressar-se amb imatges (creant i manipulant) en diferents mitjans. La imatge es pot imprimir, enviar, manipular, presentar, guardar... *i esdevé un recurs imprescindible* per a entendre textos, llibres, auques, enciclopèdies, diapositives, dossiers, gràfics, murals... La imatge esdevé un recurs indispensable en l'aprenentatge, sobretot quan encara no es domina la llengua escrita”. Jordi Jubany, “La fotografia digital un recurs valuós”, ICAT 166 (2009)

- “Jugar a pensar con el arte. Cómo educar el pensamiento estético disfrutando de una obra de arte”, Emanuela Bianchi i Anna Mazza, Ai 48 (2009)

Es una experiencia que la revista enmarca en la “Didáctica de la filosofía”. Propone unas preguntas para facilitar el acercamiento de los niños a una obra de arte. Lo hace inspirándose en las propuestas del libro de Irene Puig y Angélica Sátiro (2011). Es una actividad desarrollada en una escuela italiana en que, a partir de una obra de arte y por medio de preguntas, se hace pensar a los niños y niñas. Italia en este caso se convierte en un referente para trabajar la cultura visual y no, como es habitual en la mayoría de artículos, para servir de referente en cuanto a la estética de los espacios o la documentación.

“porque el arte es un pretexto para desarrollar en los niños capacidades comunicativas y expresivas capaces de convertirse en un sistema simbólico cultural entendido como una oportunidad, como una llave de acceso al conocimiento”.

Emanuela Bianchi y Anna Mazza, "Jugar a pensar con el arte. Cómo educar el pensamiento estético disfrutando de una obra de arte", Ai 48 (2009)

- "Las nuevas pantallas", Valentí Gómez, ICAST 121 (2010)

Se relaciona con la incorporación de las TIC en el aula y la necesidad de alfabetización visual, no es tanto una incorporación de los contenidos de los media a la cultura infantil y escolar, como una alerta frente a las pantallas. Es un artículo de corte teórico sin una práctica pedagógica que lo refrende.

"Por ello resulta necesario que toda la sociedad reflexione acerca de la necesidad de su «alfabetización mediática», el análisis crítico, el uso creativo, la producción y distribución de productos audiovisuales que sirvan para construir una nueva ciudadanía comunicativa. Los medios de comunicación necesitan, pues, unos contenidos éticos, principalmente para la infancia." Valentí Gómez, Las nuevas pantallas, ICAST 121 (2010).

- "El taller com a oportunitat", Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010)

Este artículo, aunque no narra ninguna experiencia concreta, sí que puede considerarse como una práctica escolar y no como un artículo exclusivamente teórico. Es un artículo de la escuela El Puig d'Esparreguera que se articula en torno a la pregunta sobre cómo miran y cómo son vistos. En esta escuela se da mucha importancia a las "paredes que hablan" y son muy conscientes del discurso que la escuela proyecta a través de lo que hay colgado en las paredes, de los materiales, documentaciones... Son muy conscientes de la mirada externa y de la mirada que quieren proyectar.

"És important tot el que hi passa perquè sigui captat per tothom qui entra a l'escola?

-Pot fer que algú se n'espanti o hi quedi atrapat per sempre?

-La finestra és per mirar endins o per mirar enfora? ¿És perquè l'exterior hi pugui penetrar o perquè el que hi succeeix acabi tenint repercussió en l'exterior? O per a totes dues coses alhora?". Mestres educació infantil escola El Puig, "El taller com a oportunitat", ICAT 173 (2010)

- "La televisión y los niños", Esteve Orriols, Ai 59 (2011)

Se trata de un artículo que remarca la necesidad de alfabetización mediática y crítica de la infancia, pero no incide en cómo hacerlo desde la escuela.

- "Conversa amb Gino Ferri", David Altimir, ICAT 181 (2011)

Es un artículo reflexivo en que se presenta a la escuela como productora de cultura visual. No habla tanto de interpretar la cultura visual, como de reivindicar el papel productivo y agente de la infancia, de la cultura de la infancia.

"Cada vegada més, en les escoles bressol i els parvularis produïm objectes comunicatius (publicacions, presentacions multimèdia, documentació de paret, vídeos...) que parlen de les nostres experiències i del que té valor per a nosaltres en la nostra vida quotidiana. I quan dic nosaltres, em refereixo a tots aquells que constitueixen la comunitat educativa: en primer lloc els nens, els treballadors, les famílies. Bé, aquesta activitat de producció documental s'ha convertit cada vegada més en una part estructurant del nostre treball, perquè comunicar, fer visible el significat que hem estat capaços de reconèixer en les experiències educatives viscudes, forma part de la nostra responsabilitat professional (...) cada objecte comunicatiu, en sortir d'una escola bressol o d'un parvulari concret, es troba amb una pluralitat d'altres interlocutors i contribueix necessàriament a la creació d'una

cultura de la infància i de l'educació" David Altimir, "Conversa amb Gino Ferri", ICAT 181 (2011)

- "Los peques hacemos televisión y radio" Eduardo Sánchez, Carmen García, María Soledad Peláez, Ai 62 (2011)

Se relata una práctica en que, después de hablar sobre los programas favoritos de los niños, elaboran y graban unos anuncios de TV, un telediario, el tiempo, unos dibujos... con la finalidad de " que adopten una postura reflexiva y crítica" ante los medios de comunicación abordando aspectos de género y de consumismo que se reflejan habitualmente en este tipo de contenidos. Parten de una valoración negativa de los valores que los niños y niñas aprenden de la televisión:

"A su vez, los medios conforman en los niños y las niñas gran cantidad de valores y actitudes (consumismo, individualismo, agresividad...). Por otra parte, inciden e influyen en la pronta capacitación de los niños y las niñas en la lectura de imágenes y en la comunicación verbal". Eduardo Sánchez, Carmen García, María Soledad Peláez, "Los peques hacemos televisión y radio", Ai 62 (2011)

Dicen que son los niños y no los profesores los que se dan cuenta de los estereotipo de género.

"Los dos primeros anuncios los hicieron niñas, pero los chicos empezaron a decir que por qué no eran ellos los que limpiaban o estaban en la cocina (imágenes 1 y 2). Sin darnos cuenta caímos en el machismo con el que se suelen hacer este tipo de anuncios. Por supuesto que el producto del limpiacristales fue anunciado por un niño. Los profesores y profesoras nos empezamos a dar cuenta aquí de que los niños empezaban a ser críticos". Eduardo Sánchez, Carmen García, María Soledad Peláez, "Los peques hacemos televisión y radio", Ai 62 (2011)

- "La tribu educa utilizando el arte", Gema R. Guerrero, ICAST 132 (2012)

Este artículo también podría encuadrarse dentro de una perspectiva crítica de la Cultura Visual. En el contexto de un museo, los niños y niñas en lugar de adoptar un papel de visitantes, hacen de curadores y se encargan de observar lo que les parece adecuado para su edad, catalogar, etiquetar, transportar... . Se nombra de manera explícita la Cultura Visual y se reflexiona sobre el poder de las imágenes, pero se trata de una experiencia dirigida por las educadoras del museo y no tanto de una práctica de aula al cargo de las docentes.

"La imagen tiene el poder de abducir nuestro criterio (le concedemos socialmente esta facultad). ¿O es que nunca nos educaron para demostrar sensatez ante ellas?" Gema R. Guerrero, "La tribu educa utilizando el arte", ICAST 132 (2012).

"«En la mayoría de nuestras escuelas, los profesores continúan reduciendo esta materia a la realización de actividades agradables, de vistoso resultado y siguiendo una categoría de belleza vinculada a la visualidad formal y no en términos de procesos de aprendizaje o del nuevo conocimiento que quieren promover»"(Hernández, 2000)" citado por Gema R. Guerrero, "La tribu educa utilizando el arte", ICAST 132 (2012)

- "El protagonista. Compendio de unas prácticas educativas muy extendidas", AAVV, Ai 65 (2012)

Este artículo ofrece otro aspecto interesante: el interés por los niños por hablar de sus programas y sus intereses y el "deber " de la maestra de llevar la conversación hacia temas más interesantes. Refleja un rechazo a los productos mediáticos que, aunque es habitual en el mundo escolar, no aparece apenas reflejado en las revistas.

“Las preguntas suelen centrarse, inicialmente, en preferencias de gustos a propósito de la comida o en intereses lúdicos y televisivos. Muy pronto, le siguen otras preguntas, como las relacionadas con las mascotas, que curiosamente suelen interesar más que los hermanos o hermanas. Es labor de la maestra ir acompañando con sus preguntas hacia otros intereses, como el mundo de los sentimientos («¿Qué te da miedo?», «¿En qué notas que tienes miedo», «¿Qué haces cuando tienes miedo?»), el mundo de las competencias («¿Qué te gusta hacer?», «¿Qué sabes hacer bien?», «¿Qué haces cuando algo no te sale bien?», «¿Quién suele ayudarte?»), («¿Qué te gusta que te digan y qué no?», «¿Qué te molesta?», «¿Qué te preocupa?», «¿Qué te gustaría», «¿Qué te preocupa cuando estás con los amigos?»), etc.” AAVV, “El protagonista. Compendio de unas prácticas educativas muy extendidas”, Ai 65 (2012)

- “La historia de mi vida” , Raquel Olivar, ICAST 141 (2013)

Este artículo ofrece un ejemplo muy extendido de cómo se trabaja la identidad en las escuelas. Presenta una actividad en que a partir de una “caja (o maleta) del protagonista” cada día una niña o un niño es el protagonista y con ayuda de distintos objetos que trae de casa, expone al resto de la clase cuáles son sus juguetes preferidos, su peluche, su familia, etc. Se entiende la identidad como un proceso de formación que conviene activar desde la infancia y que ayuda a los niños y niñas a pensar sobre sus gustos, sus preferencias, su realidad, su contexto, etc. pero sin invitar a replantearse. Aunque no haya un concepto fluido de identidad, ayuda a los niños a posicionarse críticamente ante la realidad, a tomar sus decisiones y reflexionar sobre sus gustos.

- “Una mà de contes. Hacemos una película” Lola Cordero, Ai 82 (2015)

En este artículo se explica que inventan un cuento y hacen una película inspirándose en el programa de televisión “una mà de contes”. Podría ser una experiencia de Cultura Visual, pero no acabo de ver que haya un sentido crítico.

- “Un diálogo entre el presente y el pasado”, José Luis de los Reyes , Ai 86 (2016)

Se refiere al significado de los objetos que nos rodean desde el nacimiento y a la importancia de descubrirlos en su significado histórico. Propone incorporar la cultura material de los niños (juguetes, ropa, peluches, muñecos, etc.) como objeto de trabajo en el aula en el nivel de 0 a 6 y compararlo con los objetos que se exponen en los museos, pero no narra una experiencia de trabajo concreta y el autor procede del ámbito universitario y no de la docencia en la etapa de infantil.

“Vivimos rodeados de objetos, forman parte de nuestra vida, nos permiten hacer cosas, expresar sentimientos, decir cómo somos, transmitir emociones. Todo ello es posible porque los objetos tienen significado y emiten mensajes que compartimos cuando conocemos su lenguaje (García Blanco, 1997). Sin duda, una de las vías por la cual los adultos transmiten sus referencias culturales a los niños y las niñas – (...) La cultura material infantil (constituida por objetos que los rodean desde su nacimiento: juguetes, ropa, peluches, muñecos, etc.) posibilita una aproximación de alto potencial didáctico a su entorno (De los Reyes, 2009)” José Luis de los Reyes , “Un diálogo entre el presente y el pasado”, Ai 86 (2016)

- “Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil “, M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016)

Utilizan distintos procesos para trabajar la identidad: cajas de vida, disfraces, fotografías de los alumnos, objetos personales, muñeco de la clase, fotografías de las familias, etc. Es decir,

utilizan artefactos visuales para mostrar su identidad, aunque en el artículo en ningún momento se evidencie un intento de reflexión crítica sobre dichos objetos. Es más una incorporación formal del objeto de estudio que un intento real de reflexionar sobre la mediación identitaria que ejercen los objetos. Las fotografías que se incluyen en el artículo son de niños muy pequeños, responden a prácticas reales no a consejos teóricos de trabajo, lo que lleva a pensar en la dificultad de reflexionar críticamente con niños de estas edades y a entender la educación como un proceso largo en que no se trata tanto de aprender “cosas” o de desvelar significados, como de interiorizar hábitos de pensar de una manera más “encarnada”, más personal ayudando a los niños y niñas a sentirse productores y no solo consumidores de significados. Hago esta aclaración personal porque me parece importante que a estas edades, en el 0-6, no vayamos tanto a descubrir qué ha aprendido (que ya saldrá) como a proporcionar unas herramientas de acceso a la realidad.

- “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai 89 (2017)

Es básicamente un proyecto de emociones y habilidades comunicativas en que hacen una película protagonizada por los niños y niñas. Aunque utilicen estrategias de trabajo parecidas a las utilizadas en la cultura visual para producir narrativas visuales autobiográficas, no parece que haya una intencionalidad “construccionista”, no hay evidencias de que reflexionen sobre la influencia de las imágenes o sobre el poder constructivo de la narración que son fundamentales en una comprensión crítica de la cultura visual.

“TIC pueden ser una buena herramienta, un recurso y una estrategia que puede ser utilizada en el aula para fomentar y desarrollar la atención, la motivación, la autonomía... del alumnado, como evidencian los resultados del análisis realizado. Ahora bien, hay que tener muy presente que es el modelo pedagógico adoptado y la manera de utilizar las nuevas tecnologías lo que nos lleva a resultados innovadores, y no las nuevas tecnologías por sí solas.” AAVV, “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai 89 (2017)

- “Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017)

En este artículo se defiende la idea de trabajar la cultura visual, de “nodrir la cultura visual dels infants”, pero se entiende en el sentido de acercarlos a la mayor cantidad de lenguajes artísticos que sea posible y se acoge a un modelo de arte como lenguaje y de educación artística como alfabetización visual sin profundizar en el contenido crítico e ideológico de las imágenes.

“Per tant és important, també, que ja des de l’escola bressol nodrim la cultura visual dels infants. Posem-los en contacte amb tants llenguatges plàstics com ens sigui possible: il·lustracions, construccions, pintures, escultures, instal·lacions, fotografia, vídeo, etc.”. “Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017)

Problemáticas en torno a la Cultura Visual

- La mayoría de los artículos son reflexiones sobre la importancia de la Cultura Visual, pero no ofrecen ejemplos de aula ni propuestas concretas de cómo llevar a cabo una educación basada en la perspectiva de la Cultura Visual.
- Hay una diversidad de concepciones distintas bajo la denominación de Cultura Visual: Incluir las Nuevas Tecnologías en el aula, incluir algunos productos de la cultura infantil

(superhéroes, manga, juguetes...), prevenir de la mala influencia de los medios, educar la mirada crítica; reflexionar sobre cómo las imágenes conforman las identidades, utilizar estrategias de la Cultura Visual para activar cambios, etc. Se utiliza un mismo término con acepciones diferentes e incluso contradictorias.

- Necesidad de buscar un equilibrio entre la aceptación de la Cultura Visual de la infancia (sus referentes visuales y mediáticos) y su enriquecimiento. Necesidad de conjugar sus intereses y de provocar nuevos intereses.
- Problemáticas en torno a la necesidad de proteger o de enfrentar a la infancia ante la complejidad. Complejidad de los temas que despierta recelos en familias y educadores.

Algunas prácticas de documentación se pueden considerar una forma de trabajar la cultura visual que ayuda a conformar la identidad de los centros educativos y de los sujetos que los habitan. La escuela es una productora de cultura visual y la manera en que la escuela se narra a través de sus documentaciones y espacios, tiene efectos sobre la identidad de las personas y sobre el discurso educativo. El artículo en que se ve más clara esta conexión entre la documentación y la Cultura Visual es en “L’art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació” escrito por una maestra de la escuela “El Martinet”, Meritxell Bonàs y en “El taller com a oportunitat”. *Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010)*. Hay otras prácticas de documentación que no me parece que puedan incluirse en el apartado de Cultura Visual.

LA DOCUMENTACIÓN

Respecto a la documentación (en relación al espacio estético) hay tal cantidad de artículos tanto en las revistas de la Asociación de Rosa Sensat como en Aula de Infantil que creo que puede considerarse una de las líneas de trabajo más sólidas en referencia a la educación artística.

La documentación está ligada a la importancia del espacio¹⁴⁵ como elemento educador de la sensibilidad estética (aspecto al que dedicaré un apartado especial), pero se relaciona también con la educación artística contemporánea por:

El énfasis en el aspecto de “posproducción”, de la importancia del contexto de recepción de la obra y no solo del contexto de producción. Los modos de documentación en la escuela “aprenden” de los modos expositivos del arte y tienen muy en cuenta al “visitante” a quien se dirige la documentación. La documentación busca establecer un diálogo con el espectador que no solo completa la obra, sino que la recrea. El trabajo de postproducción, de presentación de la obra es fundamental, pero a menudo es poco atendido en el mundo escolar y/o encierra algunas problemáticas como la estetización de los productos finales, la falta de participación del alumnado, la incomodidad que genera en algunos niños y familias, etc.

El énfasis en los procesos de trabajo, aspecto muy propio del arte en la contemporaneidad, que se incluyen en la muestra generalmente a través de fotografías de proceso.

El énfasis en construir significados. Se hace mucho hincapié en todos los artículos de documentación en que el objetivo no es mostrar qué se ha hecho en clase o mostrar fotografías

¹⁴⁵ Me refiero especialmente al espacio estético, no al trabajo por espacios o por ambientes.

de todos los niños, sino construir un relato sobre algún aspecto que se considera necesario compartir (cómo aprenden los niños, qué han descubierto, cómo subvierten un discurso...), que refleja el discurso de la escuela a la vez que produce nuevos discursos.

“La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir -en diversos formatos- un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido. Al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante.” Alfredo Hoyuelos, “Documentación como narración y argumentación” Ai 39(e) (2007)

“«Lo que no se documenta, no existe». Con esta afirmación provocadora Loris Malaguzzi trataba de estimular a algunas maestras y maestros para que evitasen esa alergia documental (2) que, a veces, contamina nuestra profesión. Para él, la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo. De esta manera, si por algo llama la atención Reggio Emilia (3) es por la calidad de su caudal documental. Y no se trata sólo de una obsesión formal. La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura.” Alfredo Hoyuelos, “Documentación como narración y argumentación”, Ai 39 (e) (2007)

El hecho de no centrarse en la producción, que es siempre difícil con niños y niñas tan pequeños, especialmente en la etapa 0-3 años¹⁴⁶, sino en la recepción ha favorecido que la documentación y el espacio estético hayan devenido dos elementos clave en la educación estética de la primera infancia, especialmente del primer ciclo de Infantil.

Son muchos los artículos que abordan documentación¹⁴⁷ como tema central del artículo, aparte de muchos otros en que, sin ser el tema del artículo, se incorpora como un elemento importante.

¹⁴⁶ Difícil y posiblemente poco adecuado cuando se pide a un escolar de un año que haga una manualidad que no corresponde a su edad.

¹⁴⁷ “Exposiciones”. Soledat Sans y David Altimir. ICAT 88 (2004)

“Niños, niñas, arte y artistas”, Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos, ICAST 97 (2006)

“L’art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, Meritxell Bonàs, ICAT 151 (2006)

“Documentar con video” Isabel Cabanellas, Alfredo Hoyuelos, Ai 39 (2007)

“El aire en el rostro”, Nerea Boneta, Silvia del Agua, Eva Borrue, Ai 39 (2007)

“La fotografía digital un recurs valuós”, Jordi Jubany, ICAT 166 (2009)

“Los pasos del proyectar”. Mónica Guerra, ICAST 128 (2011)

“La documentación”. David Altimir. ICAT 125 (2011)

“Mirar la escuela”. Consejo de Infancia en Castilla-La Mancha. ICAST 128 (2011)

“Un llibre de tots i per a tots”, Escola Cooperativa El Puig, ICAT 182 (2011)

“Las imágenes fotográficas como documentación narrativa”, Alfredo Hoyuelos, ICAST 133 (2012)/ICAT 188 (2012)

“La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”. Carmen Ortiz, Maribel Serralvo, ICAST 137 (2013)

“La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”. Carmen Ortiz, Maribel Serralvo, ICAST 137 (2013)

La documentación tiene unas características fundamentales que se repiten insistentemente en los artículos:

Hay distintos formatos de documentación: fotografías, dibujos, textos, videos, paneles... y es importante cuidar la calidad estética de la documentación.

“La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, videos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos.” Alfredo Hoyuelos, “Documentación como narración y argumentación”, Ai 39 (e) (2007)

No consiste en explicar la experiencia sino en construir un relato que responde a la intención de querer comunicar algo: una idea, el aprendizaje de un determinado niño, una problemática, etc. En este sentido tiene un concepto -a mi entender- cercano al arte contemporáneo alejado de la decoración.

“No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir -en diversos formatos- un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido. Al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante”. Alfredo Hoyuelos, “Documentación como narración y argumentación”, Ai 39(e) (2007)

“Para tener esta intencionalidad no se debe documentar por documentar, sino poner la fuerza o el acento en preguntarnos lo que queremos, en cómo lo queremos y para qué lo queremos” Construir un relato, una narración. . “La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”. Carmen Ortiz , Maribel Serralvo, “La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”, ICAST 137 (2013)

Es el resultado de un proceso investigador, no se puede documentar todo, hay que seleccionar, escoger un foco, pensar en una metodología de “recogida de datos”

“documentación, que no puede reducirse a una recogida final de cualquier producto o foto, sino que tiene que ser una operación continuada, atenta a disponer de huellas de los varios movimientos y pasajes. Ya sea para poder darles visibilidad; ya sea, sobre todo, para pensar y repensar cómo continuar observando y recogiendo material para debatir y analizar con el mismo grupo de educadores, en una tarea de interpretación nunca concluida, nunca definitiva.” Mónica Guerra, “Los pasos del proyectar”, ICAST 128 (2011)

Tiene un papel ético y político porque construye un significado (un discurso) que influye en la identidad personal y social.

“De esta manera, si por algo llama la atención Reggio Emilia (3) es por la calidad de su caudal documental. Y no se trata sólo de una obsesión formal. La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura.” “Documentación como narración y argumentación”, Alfredo Hoyuelos, Ai 39(e) (2007)

“El nom dels infants.” Marta Torras, ICAT 202 (2014)

“De Penélope a Spiderman “, Xarxa Territorial d’Educació Infantil a Catalunya , ICAST 156 (2016)

“Mirar o ver”, Xarxa Territorial d’Educació Infantil a Catalunya , ICAST 157 (2016)

“Però, a més a més de fer visible allò que passa, la documentació interpreta, escriu teoria, sobre una pràctica que, a la vegada, es legítima. I és que documentar no deixa d'estar íntimament lligat a l'ètica, no deixa de ser una tria, un posicionament, una presa de decisions “ Meritxell Bonàs, “L'art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, ICAT 151 (2006)

Documentación como herramienta de autoformación docente.

“Només a través d'una reflexió i una anàlisi conscient, des de l'observació i documentació de la pròpia pràctica, podem revelar petites o grans incoherències. Considero que una adequada documentació visual i audiovisual –i ho dic des de la pràctica que m'ocupa diàriament– és, de vegades, un detector de mentides” “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, Alfredo Hoyuelos. ICAT 197 (2014)

La documentación tiene distintos receptores: maestras, niños y niñas, madres, visitantes... y es una muestra de valentía porque se muestra.

“No deixa de ser també una formulació de com som com a mestres, quina escola som, on posem la nostra mirada, i lligat a això em sembla que també cal parlar de certes dosis de valentia. Una valentia de fer pública aquesta tria”. Meritxell Bonàs, “L'art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, ICAT 151 (2006)

“La documentació podria ser la trobada on conflueixen punts de vista diversos, sentirs disperss, crítics. És una nova oportunitat de compartir i fer créixer el projecte de cada escola “Meritxell Bonàs, “L'art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, ICAT 151 (2006)

La documentación como memoria de la escuela y constructora de la identidad de la escuela.

“Parlar de documentació és parlar també de visibilitat. La documentació fa visibles les persones, les escoles, els equips, els seus participants i autors com també la qualitat dels seus processos. Fa visibles els rastres de cada persona, cada grup, cada família, en el seu pas per l'escola. No deixa de ser una magnífica oportunitat de construcció d'identitats i això ens porta a pensar en una escola de narracions diverses, de narracions incertes on els guions s'escriuen a partir de les veus i de les accions de cadascú. Un guió que es viu construint històries “ Meritxell Bonàs, “L'art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, ICAT 151 (2006)

La documentación comparte con el tema del “display” de trabajos algunas problemáticas como la necesidad o no de pedir autorización a los niños y niñas para mostrar sus procesos, la incomodidad que algunos niños o familias pueden sentir frente a la documentación, la habitual falta de participación de los alumnos en la documentación, la falta de tiempo por parte de un profesorado ya muy cargado de obligaciones, la dificultad de convertir la documentación en investigación y no reducirla a fotos bonitas, el cuestionamiento de los objetivos que se persiguen con la documentación (que en algunos casos pueden ser de escaparate y no de verdadera reflexión), etc.

El tema de la exposición de los trabajos de los alumnos despierta cierta controversia (Rodrigo 2007; Wilson, 2004: 311)

Problemáticas en torno a la documentación.

- Calidad estética de las documentaciones. Confusión entre la documentación y la decoración.
- Escasa participación de los niños en la documentación y falta de permiso o incomodidad a la hora de exponer sus trabajos (voluntariedad para ser objeto de una documentación). ¿Es respetuosa la práctica de exponer las producciones de los alumnos sin su consentimiento o intervención? Boone (2007) investiga sobre el “display” y se cuestiona la habitual falta de participación de los niños en la exposición o documentación de sus trabajos.

“The practice of displaying children’s artwork is accepted as part of the early childhood experience for children, yet little research has been done in relation to this aspect of the school experience. Despite the significance of this practice within early childhood classrooms and the emphasis on children’s rights, the limited research that exists in the field of early childhood art education is adult-oriented and does not take into account childhood experiences.” (Boone, 2007: 1)

Habitualmente se considera la exposición (“display”) de los trabajos como una práctica enriquecedora para los niños (Derham, 2001; Eisner, 1988; Lowenfeld y Brittain, 1970, 2002). Boone (2007) reclama una mayor investigación en este campo pues considera que debido a la conexión personal que el artista (o el niño) establece con su obra, la exposición de sus trabajos puede ser una fuente importante de estrés e influir en su autoestima.

“Research into artist’s responses to their artwork being displayed show that due to the personal association with their work, exhibiting their own work may be traumatic due to their fear of criticism (Kirchenbaum & Reis, 1997; Mace1997). Adult sensitivity to young children’s artwork has been identified as critical to children’s self-esteem and interest in art (Derham, 2001; Wilson et al., 1987). This demonstrates a need for an investigation into children’s experiences with the display of their own artwork in an early childhood setting.” (Boone, 2007: 9)

Derham recomienda exponerlo exclusivamente en la clase, Lowenfeld y Brittain (1970) recomiendan que los propios niños seleccionen sus obras y que las exposiciones se cambien frecuentemente ya que pierde sentido para ellos después de unas semanas.

¿A quién se dirige la documentación? A veces los niños son objeto, pero no sujeto de las documentaciones

Documentación como práctica de “marketing” y no de aprendizaje.

ESPACIO. EDUCACIÓN ESTÉTICA

Las interacciones con el espacio han adquirido tal importancia se podrían considerar una manera de trabajar el arte.

“En la etapa de educación infantil intentamos crear un entorno y un ambiente que satisfaga las exigencias de sensibilidad artística cualitativa: colores, formas, ornamentación mural, sonidos, juguetes, etc. Con ello, se logra un efecto más profundo que si a estas edades se impartiesen lecciones especiales de «educación artística»” (Bieler y Martín Arajo, 2003: 71)

“El espacio influye en el aprendizaje, las conductas, acciones, relaciones, sensaciones, etc. de los niños y niñas de la Escuela Infantil y es una importante herramienta de Educación Estética.” (Abad, 2008b: S/P)

La concepción de la educación estética a través del espacio/ambiente se da en las tres revistas, pero especialmente en *Infància* (ICAT) en la que abundan los artículos sobre la estética y sobre el espacio que muestran una gran influencia de Reggio. En esta revista se justifica la estética como parte de la ética y se defiende la necesidad de crear entornos bellos como condición necesaria para el aprendizaje¹⁴⁸. Esta concepción basada en la educación estética a través del espacio tiene la ventaja de poder ampliarse a toda la etapa de infantil, incluyendo el 0-3, etapa a la que generalmente no se alude cuando se habla de la escuela infantil en general.

Cols (2009) dice que hoy en día se puede hablar de la plástica en la escuela 0-3 “desde otra perspectiva, la del ambiente” (Cols, 2009: 45). El ambiente se convierte -sobre todo en el 0-3- en la mejor herramienta de educación estética.

La mayoría de artículos que abordan el tema del espacio destacan la influencia del espacio en las relaciones que se establecen en el aula y en cómo afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje convirtiéndose en el tercer educador (“L’espai de l’escola infantil, potent i plural”, Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 195:2013)

- “L’espai de l’escola infantil, potent i plural”, Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 195 (2013)

En este artículo se argumenta la influencia del espacio en las relaciones de los niños. La arquitectura se convierte en un factor educativo que permite descentralizar la dirección del proceso educativo. Dice que los espacios han sido la chispa que ha desencadenado la reflexión así como un parámetro de evaluación sobre la calidad. Señala algunas “trampas” como: pensar que solo hay un tipo de espacio posible; no ser consciente de que el espacio transmite la identidad de aquella comunidad y pretender hacer espacios neutros; diseñar espacios en que los usuarios (sobre todo niños) donde no pueden cambiar nada; tener espacios sin tiempo para disfrutarlos.

Hace una reflexión sobre la estética más allá de lo bello, como la capacidad de “aesthesia”, de sentir y, en sentido contrario, habla de anestesia y de la colonización de la mirada en referencia a los “junk spaces” y a la sociedad de consumo. Al transformar el espacio se transforman las relaciones, las concepciones y las prácticas; se crean nuevos efectos en el grupo. La necesidad

¹⁴⁸ Por ejemplo:

“Estètica i aprenentatge”, Vea Vecchi, ICAT 191 (2013)

“Quina estètica, quins valors”, Alfredo Hoyuelos, ICAT 192 (2013)

«L’estètica en la quotidianitat », Equip de mestres de l’escola bressol municipal Baldufa, ICAT 193 (2013)

“La presentació dels materials”, ICAT 194 (2013)

“L’espai de l’escola infantil, potent i plural”, M Carmen Silveira, ICAT 195 (2013)

“Infants i creativitat”, Núria Saló, ICAT 203 (2015)

Nicolás, Montserrat (2016). “Acercamiento a las artes”. ICAST, 159. Además del espacio también propone el acercamiento a las artes a través del contacto con la naturaleza, los museos, el entorno urbano, las galerías y la propia práctica artística.

de reflexión sobre el espacio se convierte así en una reflexión sobre la pedagogía y sobre la educación artística.

Silveira dice que los niños no son artistas o actores, pero que nos ayudan a “saltar el muro”. Rechaza tanto la estética kitsch comercial de colores vivos como la estética armoniosa de materiales naturales y colores suaves; reivindica un posicionamiento personal, híbrido y se cuestiona un concepto universal de belleza.

Esta larga explicación sobre el artículo de Silveira muestra la concepción de espacio que se introduce en las revistas, especialmente en las de *Infància* en catalán. Su relación con el arte se vehicula a través de la creación de un espacio estético.

En *Aula de infantil* relacionan el espacio con la autonomía, seguridad física y emocional¹⁴⁹ y muestran cómo el espacio refleja los valores y concepciones de la escuela, pero no hay un énfasis tan claro -o tan unidireccional en la educación artística a través del espacio y se incluye una diversidad de concepciones artísticas más amplia.

“L’organització dels espais i els materials ens permet comunicar la nostra idea d’infant, d’escola, de fer de mestre”. Nancy Bello, *Materials suggeridors, aprenentatge per la vida*, ICAST, 178 (2011)

En la concepción del espacio-ambiente la influencia de la pedagogía italiana (Reggio de l' Emilia y Pistoia principalmente) es muy clara, aunque la importancia del ambiente ha sido también señalada por referentes no italianos como Herbert Read (1893-1968) o Rudolf Steiner (1861-1925). El espacio/ambiente ha adoptado un papel fundamental, provocando una renovación intensiva de los espacios escolares y una vinculación entre pedagogía y arquitectura que se refleja en muchos artículos de las tres revistas y en numerosos seminarios, talleres, jornadas, cursos de verano, publicaciones, etc. que abordan el tema de la importancia de los espacios.¹⁵⁰

Este énfasis en el espacio estético ha tomado gran relevancia en la actualidad, pero ya en documentos antiguos como *La Decoración escolar* (1924) de Pedro Chico o en los 30 puntos de la Escuela Nueva de Adolphe Ferrière.

"Derecho del niño a la escuela bella -Algunas causas de la falta de belleza en las clases. - Colaboración social. - Queremos decorar, embellecer, la escuela; que la escuela sea amable y g rató refugio para los niños y para el maestro: problema

¹⁴⁹ “Espacios y objetos potenciadores de encuentros de aprendizaje y de desarrollo en el 0-3”, Luisa Fernanda Estrada y Ana Moreno, *Ai* 86 (2016)

“La disposición del aula busca garantizar un entorno seguro al constituirse de espacios, mobiliario y objetos donde y con los que los niños pueden actuar libremente. Esta seguridad no solo responde a la ausencia de peligros físicos, sino que también ofrece un soporte emocional que favorece la autonomía. Los niños y las niñas no requieren de la supervisión e intervención directa y constante del docente, quien se mantiene en un plano secundario pero accesible”.

¹⁵⁰ Algunos de los cursos ofertados en 2018:

Tastet - Quina pedagogia habita els ambients. Rosa Sensat. 17, 24 de novembre, 1 i 15 de desembre de 2018.

Més enllà dels ambients a l'escola bressol: a la recerca de les prioritats. Rosa Sensat. 6 de març al 3 d'abril de 2019

Escoles singulars. Universitat de Vic.

Tenir cura de l'espai i el temps. Universitat de Vic. maig 2011

Els Espais i els Materials. El projecte 0-6 de Reggio Emilia a Catalunya. Universitat de Vic. Maig 2012

fundamental y que, sin embargo, se encuentra bastante descuidado. Es fundamental, porque todo hogar de trabajo debe ser alegre y bello (...) Una de las causas de la falta de arte y de belleza en las escuelas es, desde luego, la deficiente formación estética que obtienen los alumnos maestros en las Escuelas Normales. No hay en el plan de estudios una enseñanza de teoría e historia de las Bellas Artes". (Chico, 1924: 5)

"L'ambient de l'escola hauria de ser com una mena d'ambient familiar on cada infant tingui el seu lloc i sàpiga compartir els llocs col·lectius (Montessori). Els llocs, però, han de ser accessibles; per això cal pensar en les dimensions de l'escola, que ha de disposar d'espais funcionals d'acord amb les necessitats dels infants i ha d'estar impregnada d'harmonia, confort i ordre. És a través de l'ambient de l'escola que contribuïm a l'educació estètica dels alumnes". (Fragmento del punto 27 traducido por Associació de mestres Rosa Sensat, 2012: 15)

Cabanellas, Hoyuelos, Vecchi, Davoli, son los referentes -de inspiración reggiana- que aparecen más frecuentemente en las revistas de esta investigación en relación a la necesidad del cuidado y belleza de los espacios y de los objetos para favorecer la educación estética. Entendiendo la estética como forma de vida; estética en los espacios pero también en las relaciones: estética como ética. Últimamente también están apareciendo referentes de los países nórdicos como Claus Jensen o Vibeke Bye Jensen que también dan gran importancia al espacio, pero con un énfasis especial en los espacios exteriores de la escuela y de la importancia del trabajo al aire libre. Este énfasis en el exterior se refleja en las revistas, por un lado en los relatos de escuelas que han mejorado los patios como espacio educativo/estético y, por otro, en la argumentación a favor de salidas ya no solo al museo si no a la naturaleza como fuente de estímulo estético.

Ejemplos comentados de artículos en que se concibe el espacio como un elemento estético fundamental para la educación artística.

- "Estètica i aprenentatge", Veà Vecchi, ICAT 191 (2013).

Define lo que entiende por dimensión estética y su concepción de la estética como "necesidad básica" y como actitud que revela una sensibilidad y una "humanidad". Es un retorno a la triada belleza/verdad/bien que se aleja de la concepción popular del término estética como una apariencia de las cosas que refleja una cierta superficialidad. Personalmente me ha costado mucho entender este énfasis en la estética que se hace en la pedagogía reggiana y la identificación entre belleza bondad y verdad no me parece tan evidente.

"Crec que es tracta d'una actitud quotidiana, una relació empàtica i sensible amb l'entorn, un *fil* que connecta i lliga les coses entre si, un *aire* que du a preferir un gest a un altre, a seleccionar un objecte, a triar un color, un pensament; unes eleccions en les quals s'hi percep harmonia, cura, plaer per a la ment i per als sentits. La dimensió estètica pressuposa una mirada que descobreix, que admira i s'emociona. És el contrari de la indiferència, de la negligència i del conformisme". Veà Vecchi, "Estètica i aprenentatge", ICAT 191 (2013).

"(...) cal adonar-se que la recerca de la bellesa correspon, de manera natural i profunda, a la nostra espècie, i constitueix una part important i una necessitat primària de l'espècie(...) bellesa i estètica són agents de salvació per als homes, i que la seva proposició com a dret fonamental i inalienable faria un gran bé a la humanitat." Veà Vecchi, "Estètica i aprenentatge", ICAT 191 (2013).

Vecchi reflexiona sobre esta actitud de rechazo a la estética que percibe en la escuela (catalana), ocasionada por no entenderla en relación a la ética, sino como una estética

superficial. El concepto de “estética” tiene diversas acepciones y no siempre se utiliza en el mismo sentido. En nuestro contexto tiene un cariz negativo que alude a lo decorativo e incluso esconde un cierto rechazo a la “belleza” como principios fundamentales junto a la verdad y la bondad.

“L’atenció estètica és una presència insòlita, força aliena en les institucions escolars; tant, que suscita forts sentiments de reacció, sovint contraposats: actituds d’admiració per a alguns, i de veritable molèstia per a d’altres (...)

“Per què, per exemple, s’hauria de considerar excessiva la cura per l’ambient de les escoles? Per què el que constitueix respecte, consideració per les persones que l’habiten i acollida als hostes quotidians i ocasionals es jutja com a ostentació, com a exhibició o com un interès superficial?”(...)

“Ningú no nega que hi hagi un risc constant d’adoptar una actitud estètica superficial, que pugui arribar a ocultar la fragilitat o pobresa dels continguts, ja que està en marxa un potent procés de globalització sobre els models imperants divulgats pels mitjans de comunicació, en els quals sovint la bellesa es confina a allò que és fútil i superflu. Segurament, i encara que la dimensió estètica no en tingui la culpa, és el fruit d’una tergiversació o, encara pitjor, d’una traïció. En una estètica entesa d’aquesta manera, és a dir, promotora de relacions, contactes, sensibilitats, llibertats i expressivitat, sembla natural l’acostament a l’ètica”. Veia Vecchi, “Estètica i aprenentatge”, ICAT 191 (2013)

La belleza es un concepto muy presente en relación a la estética. Es curioso observar que mientras que la belleza es un concepto que desaparece del arte contemporáneo, parece tomar cada vez más presencia en el discurso sobre el espacio estético. (Michaud, 2007)

“Es como si a más belleza menos obra de arte, o como si al escasear el arte, lo artístico se expandiera y lo coloreara todo, pasando de cierta manera al estado de gas o de vapor y cubriera todas las cosas como si fuese vaho. El arte se volatilizó en *éter estético*, recordando que él éter fue definido por los físicos y los filósofos después de Newton como medio sutil que impregna todo los cuerpos.”(Michaud, 2007: 2)

“Es como si a más belleza, menos obra de arte, o como si al escasear el arte, lo artístico se expandiera y lo coloreara todo, pasando de cierta manera al estado de gas o de vapor, y cubriera todas las cosas como si fuese vaho. El arte se volatilizó en *éter estético*.”(Michaud, 2007: 10)

El espacio y el ambiente entendidos de esta manera son la primera educación estética que reciben los niños y niñas. Abad (2008) se refiere a una “seducción estética”, una impregnación de la belleza como algo que penetra de manera imperceptible a través de “los espacios y todos sus elementos: objetos, iluminación, información visual, etc. presentando el proyecto educativo (desde la estética y la ética) de la escuela infantil” (Abad, 2008b: S/P).

Esta concepción implica alejarlos de decoraciones estereotipadas y proporcionarles referentes estéticos y artísticos de calidad (Berdichevski, 2009).

“L’escola bressol hi juga un gran paper: amb les nostres decoracions, amb les nostres propostes didàctiques... estem marcant una línia, una estètica. Posem com a exemple el passadís: no és el mateix decorar-lo, per posar dos opcions ben dispars, amb dibuixos d’animalons tipus Disney o amb quadres de Miró, Kandinsky, etc. El que fem marca un camí estètic que no ens podem permetre de no «controlar»” Núria Saló, “Infants i creativitat”, ICAT 203 (2015)

En esta misma línea se encuentran varios artículos:

- “Mirar la escuela”. Consejo de *Infancia* en Castilla-La Mancha. ICAST 128 (2011).

Importancia de la estética en los espacios, comodidad como en casa, memoria de los que lo habitan.

- “El ambiente una cuestión educativa”, María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero, ICAST 113 (2009).

Consideran el ambiente desde una perspectiva educativa, parte relevante de la estrategia educativa, reflejo de la identidad y elemento mediador.

- “La bellesa és a l’abast de la mà”, Laura Malavasi, ICAT 205 (2015).

Aborda la cuestión de la belleza en estrecha relación con el espacio y la educación estética. También relaciona la belleza al bienestar, juego, libertad (aspectos abordados en el apartado de la infancia)

“afirmar que viure en contextos en què els adults intenten donar testimoni d’una cultura del bell, a partir de les petites coses, pot, per descomptat, influir i donar suport a la idea que allò bell dóna pas al bo, al culte, a la recerca” (...)

“els ambients i tot el que s’hi troba a dintre tenen un poder fortament contaminant i persuasiu. És per aquesta raó que esdevé realment fonamental fer tries el més belles i cultes possibles “ “La bellesa és a l’abast de la mà”, Laura Malavasi, ICAT 205 (2015).

Belleza de las cosas, las relaciones, los espacios, la naturaleza

“Proposar situacions belles, amb cura, contextos essencials on la bellesa de les coses, de les relacions, de la natura, dels espais, hi és molt present i no està amenaçada pels jocs i els materials atapeïts (...)” Quan l’aspecte esdevé un element constituït dels jocs i de les narracions dels infants, molt sovint la bellesa representa un ingredient gairebé habitual i com a tal no cridaner i proclamat, sinó cultivat, com a element que ofereix una aproximació estètica a la vida i a la realitat. Aquests aspectes no poden passar per alt als ulls dels adults atents i observadors, ben al contrari, molt sovint fan tornar poètic el fer dels infants. Testimonis de gestos de bellesa quotidiana” Laura Malavasi, “La bellesa és a l’abast de la mà”, ICAT 205 (2015)

- “Espacios y objetos potenciadores de encuentros de aprendizaje y de desarrollo en el 0-3”, Luisa Fernanda Estrada y Ana Moreno, Ai 86 (2016)
- “El taller com a oportunitat”, Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010).

En este artículo se da mucha importancia al espacio, a los materiales, pero recalca que las posibilidades del espacio dependen de las propuestas que se hagan en él. Este es el mismo sentido que utiliza Ferri (2017) cuando dice que si el espacio es el “tercer educador”, significa que antes hay otros dos educadores que frecuentemente se pasan por alto.

- Nicolás, Montserrat (2016). “Acercamiento a las artes”. ICAST, 159/ Nicolás, Montserrat (2016). “Apropament a les arts”. ICAT 212

“Me parece importante, cuando hablamos de acercar las artes a los niños y niñas, el cuidado y la atención que dedicamos a los ambientes de la escuela, y la elección y selección de los materiales que ponemos a su alcance. Estos ambientes, la elección y disposición de los elementos y materiales, deberían tener los atributos artísticos, estéticos y sensoriales que permitan todas las acciones que más saben hacer los niños y niñas, a las cuales se sienten especialmente inclinados y por las

cuales muestran una gran predilección”. Nicolás, Montserrat (2016). “Acercamiento a las artes”. ICAST, 159

- “Educar per a la creativitat”, Mara Davoli, ICAT 216 (2017)

Entiende la estética como el cuidado de las relaciones y no exclusivamente como belleza formal ni como belleza de los objetos o espacios. No hay un único canon estético. Necesidad humana de belleza. Belleza como experiencia, como emoción estética.

Respecto a cómo ha de ser este espacio estético, Spravkin (2002) se centra específicamente en la etapa de infantil y aborda detalles de organización de los como el exceso de decoración, los estereotipos, la falta de identidad, la estética escolar, la necesidad de referentes de calidad, etc.

“Los ambientes escolares suelen ser parcos, despojados, inexpresivos y poco creativos desde su discurso visual. El aula de 4º B es casi idéntica a la de 4º A, aun cuando allí trabajen otros niños con características y peculiaridades que las paredes no llegan a reflejar”. (Spravkin, 2002: S/P)

“Los trabajos de los chicos, a la hora de ser exhibidos, tienen un lugar preciso: las carteleras, en tanto las paredes del aula se reservan para las “láminas para aprender”. Se toleran para los más pequeños ciertas instancias decorativas, seguramente como una concesión a su corta edad, imágenes que muchas veces suelen estar pobladas de estereotipos o, en el mejor de los casos, responden al sentido estético de los adultos”. (Spravkin, 2002: S/P)

“Las imágenes que los adultos eligen para rodear a los chicos en la escuela, los espacios que dentro de ella les asignan, manifiestan un discurso visual que indica de modo tácito, pero más real que muchas palabras, las jerarquías que dentro de la escuela se establecen en relación con ciertas temáticas, modos de representación, determinadas estéticas, etcétera”. (Spravkin, 2002: S/P)

“Mediante este discurso visual se vuelve a imponer la “cultura de la escuela” y la “estética escolar” por sobre la cultura y el sentido estético “del hombre”. (Spravkin, 2002: S/P)

“Revistas de arte en las bibliotecas y dentro del aula en las que estén presentes distintos autores, épocas y culturas sin ningún tipo de prejuicios (y sin olvidar el arte argentino y latinoamericano), fotografías, catálogos, reproducciones vídeos, armado de pequeños museos, el uso de pasillos y rincones para instalaciones y esculturas, son algunos de los recursos posibles para que la educación plástica *salga de las carpetas*, para que las *paredes hablen* con el lenguaje de la imagen”. (Spravkin, 2002: S/P)

“las condiciones espaciales y la organización de tiempos, son algunos ejemplos de situaciones institucionales que francamente obstruyen las condiciones contextuales para la enseñanza de los lenguajes artísticos en la escuela”. (Spravkin, 2002: S/P)

Abad (2008b) en “La escuela como ámbito estético” expresa la importancia del espacio estético no solo como propiciador de un entorno agradable y bello, sino como expresión del proyecto pedagógico del centro y como compromiso con los habitantes de ese espacio. El espacio refleja -a la vez que propicia- el concepto de infancia y de educación en que se cree.

“Por lo tanto, el espacio-ambiente en las escuelas municipales de *Reggio Emilia* se concibe como un elemento fundamental de su filosofía educativa, buscando siempre la coherencia entre la arquitectura y el proyecto pedagógico, para construir una escuela que no prepare para la vida sino “donde se viva”. Una escuela que, a través de su diseño arquitectónico, de sus equipamientos y ambientación albergue los derechos de los niños, de los trabajadores y de las familias.” (Abad, 2008b: S/P)

“Mica en mica i dins el món educatiu sembla que va quedant més clar que envoltar-se de coses boniques a l’escola no és una qüestió de frivolitat, que l’estètica no és un tema només de forma sinó de fons, una declaració de principis, i que els infants també en són mereixedors”. Equip de mestres de l’escola bressol municipal Baldufa, «L’estètica en la quotidianitat », ICAT 193 (2013)

Dentro de esta importancia al entorno, en los últimos años se está percibiendo un énfasis importante en el entorno exterior y en los espacios de recreo dentro de la escuela.

“Uno de los primeros aspectos que, en mi opinión, favorece el acercamiento a las artes, y por el que no solo la escuela tiene que velar, sino en el que también las familias pueden participar, es el acompañamiento en el conocimiento del entorno donde viven los niños y niñas. El espacio urbano, con sus variadas arquitecturas, las fachadas de los edificios y de las casas, ofrece ventanas, balcones llenos de flores, portales, forjas, permite observar detalles ornamentales singulares, el paso del tiempo... Paseando, podemos encontrar esculturas o instalaciones artísticas que pueden propiciar conversaciones acerca de la medida, del material con el que están hechas, imaginar qué pueden ser o qué pueden representar, saber quién las hizo... También despierta la curiosidad de los niños y niñas el descubrimiento de las fuentes y las farolas de las calles, y las plazas ajardinadas o los tenderetes de venta de flores, donde se pueden percibir sus formas, colores, perfumes... Y no olvidemos el bosque y el contacto con la naturaleza: la variedad de plantas aromáticas, la diversidad de animalillos o aves que la habitan, los árboles en las diferentes estaciones del año, con sus medidas, formas, el color de las hojas, la textura del tronco, la dirección de las ramas, la sombra que hacen, sus nombres”. Nicolás, Montserrat (2016). “Acercamiento a las artes”. ICAST, 159

Las revistas incluyen numerosas propuestas acerca de los patios y es un tema que está cobrando muchísima fuerza, Lo mismo sucede con la relación entre arquitectura y escuela (Ellsworth, 2005b)

“Patios vivos para crecer y aprender El Safareig (‘El lavadero’) es un lugar de encuentro, formación e intercambio de experiencias en torno a la infancia y la naturaleza. Carme Cols y Pitu Fernández, dos maestros jubilados, ofrecen a las escuelas la sabiduría acumulada en sus más de 30 años de investigación sobre las cualidades de los elementos vivos. Una pedagogía basada en el contacto con el agua, el aire, la luz, la tierra, la vegetación, los espacios abiertos y un profundo respeto hacia las necesidades auténticas de las niñas y niños”. (Heike Freire, 2016: 1)

El espacio, sin duda, es el factor al que se dedica más atención en los artículos. Está adquiriendo una gran importancia tanto desde su relación con la educación artística como con la neuroeducación, destacándose su papel primordial en cuanto a la potenciación del aprendizaje.

“Uno de los ámbitos de conocimiento aplicado en el que la Neuroeducación está haciendo aportaciones muy relevantes es precisamente en el ámbito del diseño de espacios que promuevan un aprendizaje óptimo, el diseño de espacios neuroeducativos”. (Carballo et. al. 2016: 2257)

Problemáticas de la educación estética a través del espacio/ambiente.

- Concepto de ética y estética.
- Rechazo del concepto de belleza que se da en el arte contemporáneo y su posición paradójica en la educación artística.
- Renovación de los espacios escolares y desigualdad que esto puede provocar.

- La escuela como otro campo de negocio de venta de materiales, de reforma de espacios y de “escaparate” para atraer clientes.
- El currículum oculto de los espacios.
- La participación de las familias en la escuela. El rechazo a la vez que el deseo de agradar a las familias

DECORACIONES

En relación a la documentación y al espacio/ambiente, podría hablarse de las decoraciones y murales de la escuela infantil. Estas suponen una práctica habitual y pueden considerarse parte del proyecto estético y educativo de la escuela. Son una constante en las escuelas infantiles que ya se percibe en documentos históricos ¹⁵¹

“El mateix any [1905], Joan Palau funda el col·legi privat Mont d’Or, que segons Galí comptava amb “tots els requisits d’ambient, mètodes i procediments [frobelian]: en una planta baixa junt al jardí hi ha una gran sala amb frisos amb temes infantils a les parets, flors, peixos, ocells, els dons clàssics de Fröbel”. (Blasco, 2016: 10)

“En primer lugar, a las escuelas no pueden llegar (en nuestra opinión) los alardes y audacias del arte moderno sino en una medida sensata y prudente(...) como en las habitaciones del hogar dedicadas al niño, todo ha de ser claro, sencillo, armónico, equilibrado y elemental (...) debe haber un tipo nuevo y diferente de ornamentación, con nombre de ornamentación escolar, con sus frisos, sus telas, sus armarios y mesas, sus pizarras y sus libros, con un sello inconfundible, pues la escuela en la vida tiene también su neto temperamento diferencial (Chico, 1924: 12) (...) Una clase de muros desnudos es siempre una clase triste” (Chico, 1924: 15)

“Cuando los maestros, comprendiendo lo inútil y pernicioso de este decorado, decidieron guardar todo el material de enseñanza, los salones resultaban fríos y monótonos. Fue entonces cuando se pensó en la decoración artística de las clases: pinturas al fresco, reproducciones de buenos cuadros, frisos con escenas infantiles, figurillas de escayola o porcelana, jarros y macetas con hojas y flores naturales” (López del castillo, 2003: 180) Se refiere a Matilde García del Real.

La decoración ha sido objeto de diversas investigaciones (Buckingham, 2002; Cardenas, 2010; Cols, 2002; Dussel, 2009; Gutiérrez, 2015; Huerta, 2015; Trafí, 2009, *Abelleira, Berdichevsky; Spravkin*, 2002; Trueba 2015: 124;) y que también se analiza en los artículos de la investigación.¹⁵² Las imágenes que se seleccionan para decorar la escuela reflejan y conforman un discurso visual “que indica de modo tácito, pero más real que muchas palabras, las jerarquías que dentro de la escuela se establecen en relación con ciertas temáticas, modos de

¹⁵¹ Huerta, 1929; Rousseau, 1762 ¹³, 2000; Montessori, 1982

“He ahí el principio básico de una «pedagogía de las condiciones»; organizar el ambiente vital con objeto de que el niño esté lo más estimulado posible, tanto sensorial como intelectualmente. Ese principio, formulado por Rousseau en el Libro Segundo de *Emilio*, será el punto de partida de todas las pedagogías que quieran situar la actividad del niño en el núcleo de su andadura” (Meirieu, 1998: 97)¹⁵¹

En la revista “Escuelas de España” aparecen numerosos artículos en que se trata de la decoración escolar y de los “frisos” que vienen a ser los actuales murales. Ramon Ramia (1934). “Proyectos escolares”, Escuelas de España, núm. 6

Elisa López Velasco (1934). “La enseñanza del dibujo en la escuela graduada”. Escuelas de España, 11

¹⁵² “Los estereotipos, una forma de contaminación cultural”, Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos, ICAS 32 (1995)

representación, determinadas estéticas, etcétera.” (Spravkin, 2002: S/P). Es un discurso raramente analizado por las propias personas encargadas de la decoración que muestra más los intereses de los adultos, de lo que los adultos imaginan que interesa a los niños, que lo que realmente interesa a los niños y que pocas veces es reconocido.

“Estas imágenes y estos textos no solamente la encarnación de las ideas sobre la infancia, son también sobre la propia infancia de sus autores: los sentimientos de miedo, la angustia, la nostalgia, el placer y el deseo. Como tales, nos dicen mucho más sobre los adultos que sobre niños”. (Buckingham, 2002: 47)

“El conjunto de imágenes, en los ambientes escolares, constituye una pedagogía de la visualidad” (Rangel, 2015: 122), funcionan como un “currículo visual” paralelo con unos significados, valores, inclusiones, exclusiones, desigualdades, relaciones de poder... que no se cuestionan, pero que ejercen una pedagogía que actúa de manera conjunta a las otras formas pedagógicas (Rangel, 2015: 122) reproduciendo un determinado discurso de raza, de género, de belleza, de actitud ante la vida, etc.

“Las imágenes en las escuelas infantiles rebasan la finalidad del embellecimiento y funcionan como un texto visual, concurriendo con otros modos de enseñar y producir saberes sobre la infancia y sobre cómo ella debe ser educada. Entender las «atribuciones pedagógicas» de las imágenes en las Escuelas Infantiles es fundamental para que se comprenda cómo se está regulando la infancia por ellas, cómo los niños/as están siendo construidos en estos espacios educativos y qué visiones de mundo están siendo engendradas” (Rangel, 2015: 123)

En las escuelas que he visitado o en las fotografías de las webs de escuelas y de las revistas investigadas apenas aparecen estereotipos visuales del mundo Disney o de la televisión (Spiderman, Frozen, Bob esponja...) que más bien son rechazados y excluidos, aunque sí aparecen en algunas ocasiones *Teo* o *Les tres bessones*. El repertorio de imágenes de la típica escuela infantil está más bien lleno de flores, soles, animalitos, hojas del otoño, nubes cargadas de lluvia, muñecos de nieve, mariposas, trenecitos, letras y números... con un estilo simplificado y naïf. Muestran la importancia que se da desde el primer ciclo¹⁵³ (0-3) al aprendizaje de la lectura y numeración y, especialmente, un concepto de infancia feliz, alegre, ingenua, simple... alejada de cualquier tipo de problemática. Aunque se percibe una clara tendencia de renovación estética del ambiente y de implementación de una estética más neutra, natural, “hogareña”... que se aleja de los colores chillones y de la sobre estimulación visual.

Estas decoraciones configuran el “paisaje” típico de la escuela infantil, un paisaje abigarrado y colorido en que las maestras emplean gran cantidad de tiempo y esfuerzo, y que se dirige más a los padres y resto de profesorado que a los niños y niñas. Es algo muy interiorizado en la escuela, un aspecto que está cambiando, pero que cuesta desarraigar porque condensa lo que durante mucho tiempo ha sido lo que “debe ser” una escuela infantil, lo que les gusta a los niños y la finalidad de la educación plástica en la escuela. En este cambio, el profesorado es el elemento que muestra más inercia y resistencia al cambio.

¹⁵³ Los elementos que más aparecen son elementos “pedagógicos” como números y letras; elementos de las estaciones y meteorología como lluvia, flores, nieve, sol...; elementos de festividades como St. Jordi, Carnaval; animales fáciles de dibujar (mariposas, caracoles, peces, pájaros); flores; estampaciones de manos; trenes que ya no existen en la actualidad; globos.

“Como indica María Acaso (2009), las actividades relacionadas con la educación artística se convierten así en una especie de ‘sirvienta visual’, que se ocupa de decorar los centros con murales, escenarios, maquetas..., de hacer regalos para los padres y las madres, de diseñar christmas, marcos, pisapapeles... En definitiva, se convierte en una tarea con fines puramente ornamentales, vinculada a los tiempos de ocio y que se extingue cuando las materias definidas como fundamentales por aquellos que dictan el currículum oficial demandan más tiempo de trabajo.” (Gutiérrez, 2015: 264)

Una justificación de los murales suele encontrarse en que es una manera de comunicar el proyecto que se está trabajando a los padres y en que a los niños les gusta y el ambiente es más alegre... La verdad es que a veces las decoraciones están tan altas que los niños ni siquiera las ven, además con frecuencia se reciclan de un año a otro, están mal pegadas, torcidas, son tan abundantes... que provocan un abigarramiento y no colaboran a crear un ambiente estéticamente agradable¹⁵⁴.

“La elaboración de murales es una actividad generalizada en la educación infantil, a menudo realizada mayoritariamente por los propios equipos educativos y asociada al lenguaje visual y plástico con finalidad decorativa “ Recursos para la práctica. Rosa M. Tarín Ai. 20 (2008)

Esta problemática aparece reflejada de modo indirecto (u ocultada) en las revistas de la investigación. En las revistas se observa una verdadera “cruzada” por la recuperación del ambiente estético de la escuela y por la necesidad de “vaciar” y lograr una estética alejada de los estereotipos visuales del aula de infantil. Tanto es así, que podría hablarse de una educación artística basada en el espacio. Las dos fotografías que siguen a este texto las he encontrado buscando en Google el nombre de una de las escuelas (Escuela Punta Sabinar) que aparece en los artículos. Las fotografías de esta escuela en el artículo de *Infancia* no permiten hacerse una idea de la estética global de la escuela: los planos son muy cerrados y se focalizan en los resultados, en cierta manera parece que se oculte el espacio global.

No es un caso aislado, en los artículos se hace difícil encontrar fotografías de este estilo, solo se visualizan las escuelas en que hay una clara voluntad estética en los espacios. Esto sucede especialmente en las revistas de Rosa Sensat, en Aula de Infantil aparecen menos fotografías.

“Todavía hoy encuentro en algunas escuelas (y en algunas familias) de educación infantil una obsesión para que los niños y niñas produzcan algo: dibujos, fichas, escritos, cuadernos... Y en cierto modo, existe la idea tácita de que el alumnado que más produce más aprende o es más inteligente, y la maestra o el maestro que más produce más y mejor enseña. Pero hay procesos que no dejan huella de esa manera. Muchas veces he visto cómo diversos niños y niñas dibujan trazos en el aire, tocan el papel para sentir su sensorialidad, su textura, recorren el perímetro de la hoja con su dedo índice, reconocen las esquinas y ángulos, o acompañan con la mirada silenciosa a través de sus ojos expresivos las palabras que otros pronuncian. No dejan “productos”. Son criaturas con las que me siento violento al pedirles que tracen huellas con una pintura o que hablen obligatoriamente. Siento que les robo el derecho a su identidad. La única forma que encuentro de dejar constancia de esos

¹⁵⁴ En mi práctica profesional en la escuela, en la que actualmente soy coordinadora docente, ha sido un tema conflictivo y aún no resuelto. La inercia de decorar los “plafones” al principio de cada nuevo proyecto, la tendencia a plastificar todo tipo de ilustraciones para colgar, la inseguridad provocada de si “esto se puede colgar o no”

extraordinarios procesos es convirtiéndolos en productos visibles a través de las imágenes que los puedan narrar”. Alfredo Hoyuelos Documentación como narración y argumentación”, Ai 39(e) (2007)

“Un visitante invisible pasea por una escuela vacía. Los pequeños y sus maestros aun no han llegado. Pasa por un vestíbulo con un mostrador, un banco, carteles con avisos para familias, un pasillo con percheros y abre la puerta de un grupo: fuera pone: Los dragones: cuatro años. A la entrada de la clase hay un espacio con una alfombra y un mural en la pared con unas setas en forma de casita y un gnomo. Hay también unos círculos de colores. Debajo de cada seta los días de la semana. Al lado los nombres de los niños y niñas. A otro lado está la mesa de la maestra y junto a ella cuatro mesas de seis asientos cada una. Encima de la pizarra hay láminas con muñecos y personajes de dibujos animados: Yogui, Mickey, Blancanieves... Alrededor de la pared hay estanterías con puzles y dos muebles: uno contiene los libros de ficha de los pequeños, carpetas, archivadores y clasificadores con el nombre. En el otro hay todo lo que necesitan para trabajar con las fichas: pinturas, tijeras, punzones, pegamento, gomets... A un lado separado por un mueble está escrito “rincón de lectura” con una estantería alta donde están todos los cuentos. Hay un mural con las vocales y los números.” Beatriz Trueba, “Espacios en armonía”, ICAST 135 (2012)

- “Murales interactivos”, Rosa Ma Tarín, Ai 44 (2008)

Dice que los murales son una actividad típica hecha por los propios docentes, pero que también puede ser “una potente estrategia para la construcción y evolución colectiva de conocimientos” que presenta una historia sobre el aprendizaje realizado. Muestra un ejemplo de un mural que van construyendo poco a poco con evidencias del aprendizaje de los niños y cómo utilizan el mural para estimular la conversación. Se enmarca dentro de una perspectiva constructorista.

“La elaboración de murales es una actividad generalizada en la educación infantil, a menudo realizada mayoritariamente por los propios equipos educativos y asociada al lenguaje visual y plástico con finalidad decorativa. Esta tendencia se acentúa en el primer ciclo de educación infantil. Pero la elaboración de murales en edades tempranas es también una potente estrategia para la construcción y evolución colectiva de conocimientos” “Murales interactivos”, Rosa Ma Tarín, Ai 44 (2008)

INSTALACIÓN ARTÍSTICA

En relación a la concepción del espacio/ambiente como educación estética se encuentra la educación artística a través de la instalación; aunque la instalación incluye un elemento de juego y movimiento que la hace diferente. No es solo una “seducción estética” como por ósmosis, sino que incluye un componente importante de movimiento que la relaciona con la psicomotricidad. Hay muchas propuestas en los artículos en que se trabaja el arte y el movimiento de manera conjunta. El referente habitual es Bernard Aucouturier y generalmente se relacionan estos dos ámbitos a través del juego con las instalaciones artísticas.

Esta orientación de educación artística a partir de instalaciones artísticas tiene una amplia visibilidad en las revistas, especialmente en *Aula de Infantil*. Responde a una orientación experiencial del arte; no se propone tanto hablar en torno a piezas artísticas o hacer una producción artística (dibujo, moldeado...) que es más bien escasa como intervenir experiencialmente en las instalaciones de esmerada formalización artística. Los niños dejan de ser espectadores o críticos y pasan a formar parte activa de las instalaciones. El investigador o docente prepara las instalaciones con sumo cuidado basándose en su propia capacidad estética

y en el uso de referentes contemporáneos que sirven de punto de partida. A partir de estas instalaciones el niño juega, recrea, resignifica o descubre otros usos y otras formas en un juego artístico que es una lectura y una reinterpretación viva de la obra, más allá de las interpretaciones verbales. A esta “reinvención” de las instalaciones siguen actividades más convencionales de dibujo, conversación, pero la interpretación es fundamentalmente un acto físico y no verbal. En la tesis de Abad no aparecen recogidas preguntas o conversaciones que muestren las interpretaciones verbales de los niños. La documentación de las sesiones es básicamente fotográfica con un breve resumen donde explica el desarrollo de la sesión o algún aspecto destacable, pero no utiliza un método interpretativo que lleve a los niños a interpretar reflexivamente, sino a reinterpretar corporalmente la obra con el objetivo de provocar un “aprendizaje significativo, la construcción compartida de la identidad y la elaboración de sentido a través de la experiencia estética en el juego” (Abad, 2008: 29). Las propuestas de Abad identifican interpretación y recreación. Reinterpretar las instalaciones en el contexto ideado por Abad no es solo jugar, es producir conocimiento, trabajar sobre la identidad personal y social.

Son muy numerosos los artículos de las tres revistas que relatan actividades hechas en las aulas de Infantil a partir de instalaciones artísticas¹⁵⁵. En ellas se interpreta la instalación no solo como lenguaje artístico expositivo (como podría ser la fotografía o la pintura), sino como una manera especial de relacionarse con el espacio y de provocar relaciones interpersonales. Su auge viene en gran medida relacionado con la necesidad de movimiento propia de la etapa de infantil. Las instalaciones se trabajan como provocaciones que aúnan movimiento, interacción y arte; son el punto de partida de experiencias en que se busca que los niños y niñas se muevan,

¹⁵⁵ Hay 15 artículos que nombran la experiencia realizada directamente como instalación, y otros muchos que las incluyen como parte del proceso o hacen referencia a ellas.

“Escenografías para el juego simbólico”. Javier Abad. Ai 34 (2006)

“Instalaciones de luz en el aula de bebés: aprendizaje y bienestar”, J. Abad, V. Moya, Ai 38 (2007)

“Arte y luz con los más pequeños”, Javier Abad. Ai 42 (e) (2008)

“Palabras para mostrar la identidad de la escuela” Javier Abad i Ángeles Ruiz de Velasco ,Ai 51, (2009)

“para redondear” Ai 77 (Bibliografía sobre la instalación).

“Arte comunitario”. Javier Abad . ICAST 116 (2009)

“¡Dando la lata!”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, ICAST 117 2009

“El arte como proyecto educativo. Somos artistas”. Eva Martínez. ICAT 118 (2009)

“EL cuerpo como vehículo relacional. Propuesta de arte-psicomotricidad”. Sergio Díez. ICAST 122 (2010)

“Arte y movimiento”, Mainer Arrizabalaga, Ianire Jaio , ICAST 123 (2010)

“El juego simbólico”, Abad y Ruiz Velasco, Ai 65 (2012)

“Las huellas de las instalaciones”, Soraya Sanz Ai 69 (2013)

“Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

“Contexto de simbolización y juego” Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77 (2014)

“Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”. Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González. Ai 77 (2014)

“Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida”, Lola Giménez Fernández, Miguel de la Morena Ai 77 (2014)

“Instalaciones de juego presimbólico y simbólico” . Recursos para la práctica Ai 77 (2014)

“Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)

“Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil “, M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016)

“La experiencia de proximidad: cuerpo, espacio y objetos”. Ange Ruiz y Javier Abad. Ai 96 (2018)

se relacionen y recreen el espacio en un juego estético. Su origen está en las prácticas de psicomotricidad, pero se ha añadido un componente estético muy importante.

En la escuela la instalación se convierte en un “detonante de la experiencia” en que el niño se convierte autor/artista de la pieza, mientras que el artista o docente que la prepara pasa a un segundo plano.

Se prioriza la vertiente experiencial y un acercamiento estético basado en la idea de experiencia estética de Dewey y de Baxandall. Son propuestas capaces de “detonar la experiencia estética” (Agirre, 2006), que no buscan aprender habilidades, interpretar sentidos, entender estrategias de pensamiento artístico... sino “simplemente” vivir y experimentar el arte. Esta sensibilidad estética supone “ disponer de categorías y valores con los que aprehender estéticamente o poseer el dominio de un cierto *juego de lenguaje*, es ser capaz de engarzar el producto estético con la experiencia vital” (Agirre, 2005: 7) y, requiere por tanto, una educación de la sensibilidad a través de oportunidades, tiempos, actitudes que permitan un acercamiento experiencial al arte y a la vida.

La experiencia estética cobra un estatus de apropiación o de recreación artística (Dewey, Gadamer, Rorty) que funde la creación y la recepción en un proceso similar. Este tipo de interpretación “inspirada”, llena de sentido, es según Rorty capaz de reordenar las prioridades y de mejorar la propia vida.

“Rorty in the pragmatist tradition, argues that there should be no difference between interpreting a work and using it to better one's life. A meaningful interpretation is one that causes one to rearrange priorities and to change one's life”. (Barrett 2003: 804)

Las instalaciones se encuadran en esta concepción de la educación artística como experiencia. Un tipo especial de instalación que refleja muy bien esta vertiente experiencial son las instalaciones con luz, práctica que son más frecuentes en el primer ciclo de infantil (0-3).

La luz. El lenguaje de la luz está adquiriendo una entidad propia, especialmente en el primer ciclo de educación infantil (0-3). El objetivo suele ser la estimulación sensorial, provocar el “asombro” que es un movimiento emocional muy reivindicado en estos últimos tiempos, la curiosidad y, en definitiva, una experiencia estética a través de la luz.

Estas propuestas han llegado a configurar lo que algunas personas llaman “pedagogía de la luz” y que es puesto en duda por pensadores como Gino Ferri (Ferri, 2017)

“ i parlant de coses que tenen relació amb Reggio Emilia, no només no se seguiria confontent la taula de llum amb aquella experiència educativa (Altimir, 2015), sinó que tampoc s'hauria estirat tant el discurs fins a arribar a parlar de «pedagogia de la llum» (perdoneu, però què és la «pedagogia de la llum»? Realment existeix, la «pedagogia de la llum»? Jo no en tinc ni idea, com a molt és una etiqueta que s'enganxa a alguna cosa que es vol vendre, com passa a les botigues de materials educatius a Internet...)”. (Ferri, 2017: S/P)

- “El rincón de la luz y la oscuridad”, Anna Jordà, AI 14 (e) (2003)

En este artículo, previo al corte temporal de la investigación, ya aparece descrita una práctica con luz para niños y niñas de primer ciclo. Es una práctica concreta en que se explican cuatro

tipos de propuestas posibles con sombras chinescas, estrellas fluorescentes, una tienda oscura, cajas con luces eléctricas en su interior.

La instalación ha sido objeto de abundantes investigaciones en relación a la educación artística infantil (Marín Viadel, 2009; García Lledó, 2002; Díaz Obregón, 2003; Abad 2008a; Acaso, 2012) que hacen entrever que no se trata solo de un nuevo lenguaje artístico para utilizar en la educación artística de infantil, sino un nuevo modo de concebir la educación artística que incorpora arte y movimiento, práctica psicomotriz y educación estética.

En la mayoría de experiencias de instalaciones relatadas en las revistas interviene Javier Abad (o aparece como referente a través de formaciones o recursos bibliográficos). Es una figura clave en cuanto a la introducción de este lenguaje en nuestro contexto y en cuanto a la introducción de referentes artísticos que sirven de inspiración y que en la actualidad pueden observarse en muchas escuelas: Yayoi Kusama puede ser un ejemplo de artista que ha ido introduciéndose en instalaciones, pero que con frecuencia se va vaciando de su sentido original e incluso pierde el carácter de instalación para convertirse en una actividad de enganchar “gomets”.

La concepción del juego con instalaciones como una acción de educación artística se apoya en el hecho de considerar la instalación como un espacio metafórico en el que el niño a través de su participación elabora significados simbólicos. La instalación -bajo unos determinados criterios y recursos organizativos- permite una experiencia de relación y comunicación, una transformación simbólica “del propio cuerpo, de los objetos y de los espacios [que] de esta manera, realizan y ofrecen interpretaciones como sentido vital, metáfora y manifestación visible de todas las narrativas posibles de la cultura infantil”. (Abad, 2008b: S/P). Se trata de una práctica que utiliza el juego como interpretación creativa (Abad 2011).

Problemáticas en torno a la instalación.

- La producción artística se concibe como una “lectura” o reinterpretación de la instalación, pero en pocas ocasiones (que yo haya visto) los niños y niñas pasan a ser los creadores de la instalación.
- Es necesario definir bien los recursos organizativos y estéticos que aseguren que se posibilite un aprendizaje estético y no un espacio de juego.
- Los docentes no siempre tienen el tiempo y espacio necesario para preparar las instalaciones y es fácil que estas acaben reducidas a actividades muy limitadas.

EL DIBUJO

La situación del dibujo en la educación artística ha cambiado mucho desde los primeros tratados de arte y educación infantil. La referencia al dibujo era constante en Pestalozzi, Alcántara, Froebel, López Catalán,... y durante mucho tiempo se identificó dibujo con educación artística; pero aunque el dibujo haya perdido su papel central en la educación, sigue estando presente en múltiples escenarios posibles: copia de láminas, dibujo del natural, dibujo geométrico o lineal, dibujo de la figura humana, dibujo de objetos, dibujo de memoria, dibujo imaginativo, dibujo narrativo, dibujo libre, dibujo como herramienta de detección, dibujo

asociado a la práctica psicomotriz, dibujo como estrategia de narración, dibujo como acto vital (garabato espontáneo), dibujo como ilustración de cuentos, dibujo cartográfico...

“Así el Dibujo y la Educación Estética, ocupan el centro del discurso desde finales del siglo XVIII; los trabajos manuales y el dibujo geométrico tienen un papel relevante después de la Guerra Civil; la Expresión Plástica, desde los años sesenta, y de forma especial, desde la reforma de la Ley General de Educación (1970); y la Educación Visual y Plástica en la reforma auspiciada por la LOGSE (1990)”. (Hernández, 2002: 117)

El dibujo se consideraba un medio para aprender a observar. El dibujo es concebido por Pestalozzi como una actividad intelectual que implica medir, distinguir las proporciones, analizar las partes de un conjunto. Esto llevó a la práctica del dibujo geométrico y de copia de formas simples desde las primeras edades y ha sido un método tradicional que aparece en los primeros tratados escolares de educación de párvulos.

“Dibujar es, determinar por medio de líneas una forma cuya extensión y contenido han sido determinados justa y exactamente por una medición perfecta” (Pestalozzi, 1889: 153)

“Las ventajas generales que resultan de una práctica temprana del dibujo son evidentes para todos. Los que están familiarizados con el arte se ve que miran casi todos los objetos con ojos muy distintos que el vulgar observador.(...) Es la misma razón por la que en la vida común la persona que tiene el hábito de dibujar, especialmente del natural, percibirá fácilmente muchas circunstancias que son comúnmente desapercibidas y forman una impresión más correcta aun de tales objetos, que el que no se detiene a examinarlos minuciosamente si no se le ha enseñado nunca a mirar lo que ve con la intención de reproducirlo. La atención para modelar exactamente el conjunto y la proporción de las partes, que es requisito para que nos habituemos a tomar un boceto adecuado, produce en muchos casos mucha enseñanza y diversión”. (Pestalozzi, 2001, carta 27/2/1819)

“El fin que se debe proponer el maestro con la enseñanza del dibujo geométrico, teniendo en cuenta la índole de las escuelas de párvulos, se halla resumido en estos dos puntos: 1.º excitar la observación de la inteligencia infantil y el armónico movimiento de sus principales facultades examinando y comparando la dirección y posición absoluta y relativa de las líneas, las dimensiones de los trazados, y la figurabilidad, extensión y magnitud de las superficies y volúmenes; 2º lograr que los párvulos adquieran una noción clara (más ó menos bien definida) de las ideas que examinen y comparen, y que su vista y su pulso se habitúen al trazado, con lo cual va adquiriendo vuelos la fuerza imaginativa que tan rudimentaria se presenta durante los años de la infancia”. (López Catalán, 1886: 300)

Esta finalidad tan clásica del dibujo como aprender a observar en el sentido de medir, de tomar proporciones... no es nada frecuente. Solo he encontrado un artículo de David Altimir y Soledat Sans¹⁵⁶ en que argumentan la conveniencia del dibujo natural como procedimiento para mejorar la capacidad de observación.

“Por ello en el Carrau Blau a menudo se propone la copia del natural como ejercicio, como estrategia de aprendizaje, porque en la copia hay unos procesos que consideremos muy importante ofrecer a los niños como estrategia de conocimiento para poder interpretar el mundo e interpretarse en el mundo. La observación

¹⁵⁶ “Observación del natural”, Soledat Sans, David Altimir, ICAST 84 (2005)

deviene la palabra, la actitud, más importante en dicho proceso ““Observación del natural”, Soledad Sans, David Altimir, ICAST 84 (2005)

Además de para ejercitar la observación se empleó el dibujo para entrenar el trazo y servir de rudimento previo a la escritura (Pestalozzi, López Velasco).

“Asimismo, en mis esfuerzos para enseñar la escritura, comprendí la necesidad de subordinarla al dibujo, y trabajando en la enseñanza del dibujo, vi el encadenamiento y la subordinación de este último estudio á la mensura. (...) Yo busqué largo tiempo un principio psicológico común á todos esos procedimientos artificiales de (...) Todo se reducía, por consiguiente, al conocimiento más exacto posible de esa forma primitiva. Por eso observaba atentamente siempre de nuevo los principios elementales de los cuales debía ella ser deducida (...)”. (Pestalozzi, 1889: 153)

“Para esta nueva dirección, el dibujo en la escuela es antes que la escritura o simultáneo con ella, es decir ayuda a la escritura y la prepara, es además lenguaje”... (López Velasco citada por Cuenca Escribano, 2009: 341)

El trazo

El desarrollo del trazo y de las habilidades motrices asociadas al aprendizaje de la lectoescritura se configura como un objetivo importante alrededor del cual se organiza la práctica artística en el aula.

Varios artículos de las distintas revistas muestran esta tendencia que supone una forma creativa de trabajar el trazo alejada de las cartillas de escritura y en relación al arte. Al igual que en las propuestas que utilizan el arte para trabajar objetivos matemáticos, aquí el principal objetivo es extra artístico y orientado a la lectoescritura –que junto a las matemáticas- es considerada uno de los pilares básicos de la educación que debe iniciarse en las primeras etapas; aunque, a diferencia de las matemáticas, sus contenidos guardan una relación más estrecha con los aprendizajes artísticos que también precisan (al menos en una concepción productiva del arte) de una buena coordinación viso-manual y de habilidades motrices o incluso de elementos propios del lenguaje visual como la línea.

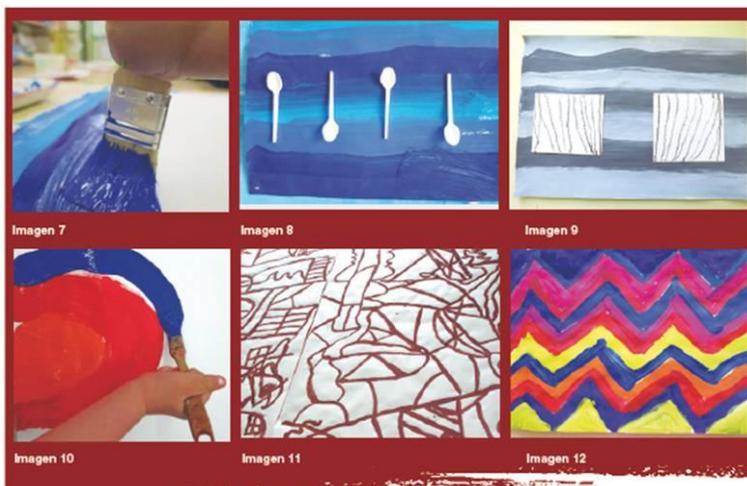
En “El trazo a través del arte” de M. Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 96 (2018) se hace una justificación de la necesidad de trabajar el trazo de una manera más significativa y creativa de la habitual.

“El objetivo principal de nuestra propuesta es invitar a la reflexión sobre las actuaciones metodológicas en el aula de infantil relativas a este tema, teniendo en cuenta consideraciones previas, como el desarrollo motriz del niño, y cómo puede adquirir las habilidades motrices básicas para potenciar y desarrollar el trazo. Esta propuesta intenta establecer una conexión entre el niño y sus posibilidades de expresión corporal y artística, siendo la psicomotricidad, la plástica y la música ejes conectores importantes. Partimos del desarrollo motriz del niño como herramienta básica para potenciar el desarrollo del trazo y tomamos el arte (musical y plástico) como eje procedimental”. M. Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, “El trazo a través del arte”, Ai 96 (2018)

En este artículo se proponen referentes artísticos contemporáneos como Cy Twombly, Richard Paul-Lohse o Herver Fisher, Lee Crew, Denise Duplock, Sean Scully, Sonia Delaunay, Jean Dubuffet o Jennifer Moreman, aunque la explicación sobre su manera de trabajarlos no remita a

metodologías contemporáneas, sino que se recurra a los procedimientos modernos por excelencia de permitir la libertad expresiva.

“Para llevar a cabo algunas de las actividades de trazo, proponemos una serie de referentes artísticos con los que dejamos jugar libremente, a fin de potenciar la interpretación sin barreras por parte del niño, invitándole a observar y a explorar”. M.Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, “El trazo a través del arte”, Ai 96 (2018)



"El trazo a través del arte", M.Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 96 (2018)

Imágenes 7 y 8 remiten a Denise Duplock

Imagen 9 remite a Sean Scully

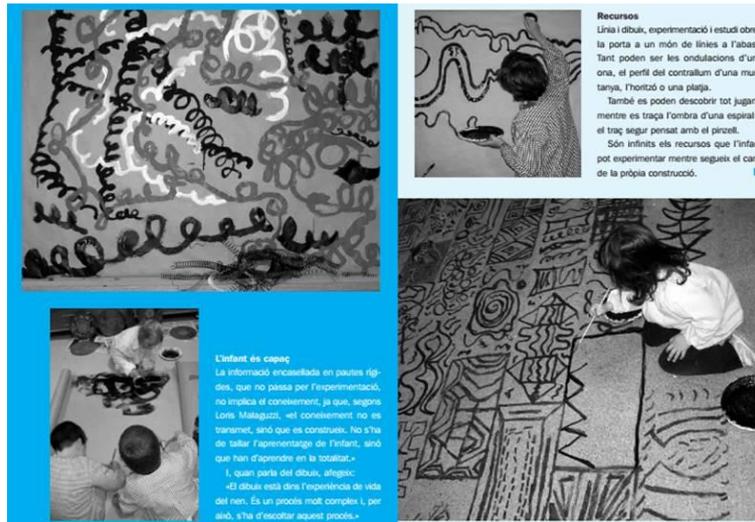
Imagen 10 remite a Sonia Delaunay

Imagen 11 remite a Jean Dubuffet

Imagen 12 remite a Jennifer Moreman

Algo parecido sucede en “Del gesto al trazo. Propuestas para educación infantil y primaria”, Montserrat Pasqual, Contxi Rosique, Ai 81 (e) (1999) en que también se priorizan objetivos motrices.

En varios artículos se refuerza la idea de utilizar el dibujo para reforzar el trazo sin necesidad de recurrir a fichas de escritura y trazo, aunque no se propone ningún artista concreto que sirva de referencia. Esto es visible en: “Una alternativa a les fitxes. La línia, estudis diversos”, Soledat Sans. ICAT 153 (2006) y en “Las editoriales mueven ficha”, Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez, ICAST 99 (2006) se critica el uso de materiales editoriales para trabajar el trazo o el arte y se cuestiona la estética de los mismos, aunque se aprecia una cierta mejora cualitativa en los últimos años. Anima a promover un cambio en la forma de trabajar, a “mover ficha”, aunque no se hace ninguna propuesta concreta ni se refiere a la utilización del arte como recurso apropiado para trabajar las habilidades motrices.



"Una alternativa a les fitxes. La línia, estudis diversos", Soledat Sans.
ICAT 153 (2006)

Este énfasis en el dibujo y el trabajo artístico como recursos de desarrollo grafomotriz (y de aprendizaje en general) está avalado por distintos estudios (UAB, 2017; Bueno, 2014)

“Diversos estudios científicos han demostrado que aprender utilizando “estrategias artísticas” mejora significativamente el rendimiento académico de la lectura de las asignaturas (...)

La manipulación manual –necesaria para generar arte plástico– estimula también las áreas del cerebro relacionadas con el lenguaje (...)

A més, s’ha vist que el 45% dels estudiants té molt més facilitat per adquirir coneixement explorant manualment, i necessiten la manipulació directa i la pràctica per comprendre les abstraccions numèriques i l’escriptura. Diversos treballs han demostrat que amb estratègies basades en la plàstica, les puntuacions en lectura, escriptura i matemàtiques s’incrementen més d’un 20%, i la retenció dels coneixements és més ràpida.” (Bueno, 2014: S/P)

Hay una vinculación muy frecuente del dibujo con la escritura a través de ejercicios de dibujo que buscan mejorar el trazo o de maneras creativas de trabajar el trazo (sobre superficies distintas, con materiales poco habituales o inspirándose en artistas que dan pie a hacer muchas líneas como Dubuffet, Kandinsky o Klee (UAB, 2017). Algunos estudios cuestionan este tipo de prácticas.

“La realidad actual muestra que, en la mayoría de los casos, la enseñanza del arte se reduce casi siempre a posiciones orientadas al desarrollo de destrezas y habilidades motrices que no hacen sino relegar la verdadera función de la expresión artística limitándola a la adquisición de recursos favorables y útiles a otras áreas de conocimiento, y reduciéndola en definitiva a un mero instrumento. Este hecho, que despoja al arte de los niños de sus componentes expresivos y creativos, se acentúa sobre todo en la educación infantil en la que el 'arte', convertido en una actividad guiada y excesivamente dirigida, se limita a ser el instrumento que permite conseguir el control psicomotor suficiente y favorable al desarrollo de la expresión escrita”. (Martínez y Gutiérrez, 1998: 99 citado por Pérez Fernández, 2003: 29)

Contrariamente a esta focalización en la escritura, hay varios artículos que hablan específicamente del trazo sin hacer ninguna referencia explícita a la escritura sino únicamente como elemento del lenguaje visual (“Los lenguajes del trazo y del color (II)”, Angela Brogli, ICAT 122: 2010; “Niños, niñas, arte y artistas”, Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos, ICAT 97: 2006;

“De l’observació a la interpretació”, Josepa Gómez, ICAT 160: 2008; “La motxilla invisible”, Roser Juanola, ICAT 182:2011; “Les traces que els infants deixen...”, Clara Salido, ICAST 167: 2009; “Aprendre de l’art”, Dimas Fàbregas, ICAT 193:2013, entre otros)

También hay artículos en que, aunque se haga referencia a la escritura, esta no se reduce a la habilidad psicomotriz, sino que busca una conexión más artística y expresiva.¹⁵⁷ Un buen ejemplo es “Escribir y leer la vida”, Javier Abad, ICAST 151 (2015) en que se hace referencia directa al aprendizaje de la lectura y escritura (“La narración de esta experiencia pretende significar la iniciación a la lectura y la escritura” pág. 26), pero sin perder su carácter artístico ni su significatividad, al contrario, haciendo de la escritura una práctica poética conectada con la vida de los niños y niñas y conectada con la práctica artística de artistas que trabajan la palabra a través del arte.

“A través de las referencias del arte contemporáneo que se basan en la palabra escrita y la simbología de los objetos cotidianos, se presenta una situación, posibilidad o ritual que se instala como rutina en la vida del aula (...)

Desde la Poesía visual de Joan Brossa a las frases luminosas de Bruce Nauman, muchos escultores o pintores realizan propuestas artísticas con palabras que integran y resignifican el texto escrito en sus trabajos (por ejemplo, Jaume Plensa, Eva Lootz o La Ribot en España y Elida Tessler, Rivane Neuenschwander o Ben Vautier en el ámbito internacional) (...)

Es decir, en el ámbito artístico actual la palabra ya no solo se lee o escribe, sino que también se convierte en imagen”. Javier Abad, “Escribir y leer la vida”, ICAST 151 (2015)

Otros beneficios clásicamente atribuidos al dibujo son dibujo “provocar la conversación” con estampas (Wilderspin, Villebrille, Montesino), educar el gusto (Pestalozzi, López Velasco), conocer la geografía (Pestalozzi¹⁵⁸), prepararse para el mundo laboral (López-catalán, Wilderspin, Blanco Roldán¹⁵⁹), reforzar la identidad cultural¹⁶⁰ (Masriera 1917).

Destacaré –aparte del trazo- las formas más comunes de utilización del dibujo en la escuela.

¹⁵⁷ “Palabras para mostrar la identidad de la escuela”, Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 51, (2009) (Javier Abad como atelierista-artista)

“Escribir y leer la vida”. Javier Abad. ICAST 151 (2015)

“Vivir la escritura”, Gracia Moya, ICAST 158 (2016)

¹⁵⁸ “En la geografía, el dibujo de los mapas es un ejercicio que no debe olvidarse en ninguna escuela. Proporciona la idea más exacta de la extensión proporcional y de posición general de los diferentes países; da una noción más clara que ninguna descripción y deja en la memoria la impresión más permanente”. (Pestalozzi, 2001, carta 27/2/1819)

¹⁵⁹ “De lo que debe tratarse al enseñar el Dibujo a los niños en las escuelas primarias, es de proporcionarles una nueva y utilísima forma de expresión, que ha de servirles para los estudios de Historia Natural, Física, Geometría, Fisiología, Geografía, etc.. y en general, para todas las ramas de saber, en que sea aplicable.” (Blanco Roldán citado por Cuenca Escribano, 2009: 338)

¹⁶⁰ “Usaré las palabras de Victor Masriera, en el prólogo a su obra “El Dibujo para todos” (Madrid, 1917), que manifiesta con toda claridad las inquietudes comentadas; “... ¡Ah, si nos interesáramos de veras en la cultura de nuestro pueblo! Entonces podríamos justamente llamarnos patriotas y amantes de la Humanidad, y entonces también, tomaría el dibujo el lugar importante que le corresponde en la enseñanza general, por ser una manifestación muy honda del espíritu y al mismo tiempo el mejor camino para llegar al conocimiento de lo que nos rodea. Él contribuye a formar y ensanchar nuestro espíritu, dándole un medio poderoso para que pueda comunicarse con los demás; con él se representan las formas de la Naturaleza y pueden expresarse nuestros más íntimos pensamientos”(Masriera citado por Cuenca- Escribano, 2009: 11)

El dibujo libre. A finales de los años 60 y en los 70 la tendencia que dominaba en España era la de la autoexpresión creativa (Hernández Hernández, 2002; Balada, 1993; Juanola, 1993) con ella se extendió la práctica del dibujo libre e imaginativo, aunque pervivieron los ejercicios de trazo como proceso preparatorio para la escritura.

“Estas dos denominaciones del área [dibujo y trabajos manuales] van a ser cuestionadas internacionalmente cuando los aliados ganan la II Guerra Mundial, y la reacción ante posibles nuevas actitudes totalitarias, además de la política de propaganda de Estados Unidos (Saunders, 2001) lleve a autores como Read, Stern y Lowenfeld a plantear que el arte debe contribuir a que las nuevas generaciones sean educadas en la libertad., por medio del arte. Para ello, es necesario dejar que el niño se exprese» sin trabas. Dejándole «libre» (la influencia del psicoanálisis y de su interpretación sobre las consecuencias de la represión son evidentes) el niño mostrará que en realidad «es un artista» (la definición del niño como «un adulto en miniatura» era la visión evolutiva dominante). Estas ideas llegan a nosotros hacia la mitad de los años sesenta vinculadas a profesores «de dibujo y trabajos manuales» que buscaban alternativas a la educación limitadora que el sistema franquista había impuesto (y también, para algunos, como reacción al propio sistema)”. (Hernández Hernández, 2002: 113)

“Aquesta, propiciada per la Llei de 1970, es basava en un model que potenciava el desenvolupament de la creativitat i l'autoexpressió. Els autors de referència eren, principalment, V. Lowenfeld (1961) i A. Stern (1962). Aquests varen divulgar uns pautes didàctics basades en les diferents etapes evolutives gràfiques del nen. Són evidents les limitacions d'aquestes aplicacions docents, ja que només tenen en compte l'expressió plàstica, en lloc de l'educació artística, i concebeixen la creativitat com una qualitat inherent. El seu currículum desenvolupa una sèrie d'activitats pràctiques, però no inclou les lectures teòriques. Malgrat la seva perspectiva incompleta, va ser acceptat àmpliament, i encara avui resulta difícil substituir-lo per un altre, potser perquè la seva aplicació pràctica no evidencia la necessitat d'uns estudis teòrics.” (Juanola, 1993: 12)

Aún en la actualidad es una práctica frecuente en las escuelas cuando se acaba una tarea o como actividad de plástica, pero no he encontrado ningún artículo en las revistas investigadas en que se pida a los niños y niñas que hagan un dibujo libre sin ningún otro contexto.

El dibujo como herramienta de análisis psicológico y detección. De manera paralela a la explosión del dibujo libre en los años sesenta, se produjo un fuerte interés en el dibujo infantil por su relación con la psicología evolutiva y la teoría de las etapas de desarrollo infantil de Piaget. En las escuelas se utilizó el dibujo como herramienta de normalización y medición del grado madurativo de los niños y niñas. Esta práctica sigue vigente, casi todas las escuelas hacen recopilaciones de dibujos sobre el “esquema corporal” que permiten observar la integración conceptual del esquema corporal y detectar las posibles carencias o retrasos.

“The analysis of children’s drawings was an important part of early child study research (e.g., Barnes, 1908; Hall, 1911; Sully, 1895). Child study psychologists supported the conceptualization of children’s development in terms of stages of growth that depended on chronological age”. (Freedman, 2003: 70)

No he detectado en las revistas analizadas ni en mi relación personal con diversas escuelas un uso del dibujo como herramienta de detección psicológica, aunque es un tema que despierta interés y cada vez hay más cursos y bibliografía sobre el tema. Así y todo, Javier Abad y Angela

Brogli ¹⁶¹ alertan en dos artículos de estas revistas a mantenerse alerta frente al deseo de querer interpretar los dibujos infantiles.

Dibujo como complemento a la práctica de movimiento psicomotriz. En “Arte y movimiento”¹⁶² se explica cómo Bernard Aucouturier introdujo la tendencia de movimiento libre en los años 60 y como solía utilizar el dibujo como parte de la propuesta. En esta línea es cómo se utiliza el dibujo en las propuestas de instalaciones que aparecen en los artículos. Se dibuja al final de la experiencia como un colofón a la actividad, pero no supone la parte central del proyecto.

“Para finalizar, se solicita a los participantes ese mismo día o más adelante, un nuevo dibujo como memoria de la experiencia y de los juegos realizados. A diferencia de los dibujos previos, más descriptivos y analíticos, estos últimos están más interesados en representar la figura humana de manera grupal y también son muy narrativos en la interpretación de la acción lúdica mediante grafismos y líneas de gran dinamismo” “Arte comunitario”. Javier Abad . ICAST 116 (2009)

Dibujo como recuerdo o memoria de la experiencia. Es una práctica común al finalizar una experiencia (excursión, festividad...) o actividad para reforzar el aprendizaje, entender y dar sentido a lo que se ha vivido.

“El dibujo es la memoria del niño plasmada en papel. Esta imagen permanente permite comunicar sus experiencias en el aprendizaje y servir como registro gráfico de su evolución”. Aula de Infantil. Ai 32 (e) (2006).

“El dibujo, al igual que el relato (oral o escrito), sirve para poner palabras a las experiencias vividas o imaginadas y que éstas no se olviden” (...) “Al dibujar, enriquece y ordena sus esquemas mentales, transformando el conocimiento pasivo en activo para su anclaje en la memoria.(...) Dibujar puede interpretarse como una necesidad psicológica del niño derivada de la continua percepción de imágenes y que surge como consecuencia de una particular manera de explicarse el mundo. El dibujo es algo más que un juego, ya que constituye el inicio de una verdadera actividad cultural inherente a la infancia. El niño aprende a través del acto de dibujar y ofrece interpretaciones de lo que todavía no conoce pero sí intuye; así, el conocimiento se transforma de manera progresiva y hace emerger nuevas relaciones y sentidos. “. Javier Abad, “El mensaje cultural del niño a través del dibujo”, Ai 32 (e) (2006).

“¿Quién no tiene en su nevera o en la pared de su clase unos dibujos encantadores dedicados por alguien que ha querido compartir con nosotros su afecto? “Albert Bonet, M.ª Jesús Arnaiz,” Jugar a dibujar”, Ai 32 (e) (2006).

“Un dibujo es el regalo visual de un instante de la memoria infantil. El dibujo es a veces también un relato gráfico que sirve de huella permanente, susceptible de análisis en el tiempo (evaluación diacrónica y sincrónica), donde el niño acumula y repite sus éxitos, y campo de prueba donde ensaya y reconoce sus errores”. Abad, Javier (2006). “Abusos de la evaluación del dibujo. La perplejidad del maestro”, Ai 32 (e)

Dibujo como memoria colectiva. Documentación. Hay un artículo muy interesante en que se pasa de la memoria personal a la memoria colectiva, en especial al dibujo como catalizador de la memoria de la escuela. El dibujo se convierte en un recurso identitario de la escuela.

¹⁶¹ Abad, Javier (2006). “Abusos de la evaluación del dibujo. La perplejidad del maestro”, Ai 32 (e) “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, Angela Brogli, ICAST 122 (2010).

¹⁶² “Arte y movimiento”, Maider Arrizabalaga, Ianire Jaio , ICAST 123 (2010)

“Estos dibujos se convierten entonces en auténticas memorias, en fragmentos de recuerdos como aquellos que conservamos en un cuaderno de viaje para recordar lo que hemos vivido con mayor intensidad.(...)Todos estaremos de acuerdo en que para los niños y niñas el dibujo es uno de los lenguajes que llega a ser privilegiado, sobre todo en las primeras edades, cuando todavía las palabras o los escritos no bastan para explicarse. Y es que, si nos fijamos en la imagen de un niño dibujando algo que él mismo vivió, algo en lo que participó de manera activa, parece que lo esté viviendo de nuevo. Pensar que mediante el dibujo podemos recrear las escenas importantes para la historia de la escuela es también pensar que estas escenas podrán convertirse en parte de la historia narrada para todos los que en ella concurrimos. Parte de una memoria colectiva explicada en imágenes. Y quizá entonces empezaremos a abrir los ojos y a ver detrás del dibujo de cada niño una auténtica obra de arte, un pensamiento hecho visual que es cuidado y querido. Pensar que la calidad del dibujo de los niños y niñas está también relacionada con la calidad de las experiencias que vive dentro de la escuela me parece un aspecto digno de reflexión (...)Es entonces cuando el dibujo es exigente, no “vale” cualquier cosa y el niño lo sabe, y es él quien se dispone en situación de elegir. Una elección ética que le hace decidir “qué es” y “qué no es” en su dibujo. Meritxell Bonas, “¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños”, Ai 32 (e) (2006)

“imágenes, notas de los adultos, dibujos y palabras de los pequeños, lecturas... materiales que, leídos e interpretados, se estructuran para interpretarse en forma de documentación y que después se ofrecen a pequeños y adultos como testimonio”. David Altimir, “La documentación”, ICAT 125 (2011)

Dibujo como estrategia de narración personal. Narrarse es a su vez una estrategia de construcción identitaria. El lenguaje (en este caso el lenguaje visual) es determinante en la construcción del discurso y en la constitución de las subjetividades. Contarse a través del dibujo es, como dice título de uno de los artículos, “empezar a entenderse”. La identidad es un tema central en el arte y en la educación artística. Una práctica que aparece en varios artículos en relación a la identidad consiste en dibujar la silueta de los niños y trabajar el interior con diversos medios. Es una práctica muy corriente que todos mis hijos han hecho en la escuela con mayor o menor fortuna.

“Algunas maestras explican que suelen introducir la actividad iniciándola con dinámicas de conciencia corporal (yoga, imitación de movimientos lentos, respiración consciente, etc.) (...) Se propone al niño «protagonista» que se tumben sobre un papel de embalar que previamente se ha extendido en el suelo y que adopte diferentes posturas”. (“El protagonista”, AAVV, Ai 65 (2012)

Dibujo como acto vital, acto espontáneo, “universal”, necesidad, placer, huella... Son muchos los términos con que se describen los primeros garabatos infantiles. Son muchas las investigaciones en torno al trazo y al desarrollo del gesto gráfico en la infancia entre las que destacan Kellogg 1979; Kershensteiner, 1905; Lowenfeld y Brittain, 1964; Jové, 1994; Lurçat, 1980 basadas en la teoría del desarrollo de Piaget e Inhelder, 1956 y George Luquet, 1927. Muchos estudios sobre el arte infantil se han centrado en los procesos madurativos del niño aunque esta perspectiva evolutiva sea actualmente cuestionada y los esquemas de enseñanza basados en las etapas evolutivas sin tener en cuenta el contexto parecen superados (Rodríguez, 2011: 46) y se utilizan de manera bastante genérica por parte del profesorado.

Las revistas se refieren al trazo en relación a la expresión interior del niño y no tanto a su momento evolutivo. Solo he encontrado un artículo en que se recojan los garabatos de forma sistemática (“Niños, niñas, arte y artistas”, Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos, ICAST 97 (2006),

pero se centra más en los elementos compositivos del dibujo (composición, línea, punto...) que en el aspecto evolutivo.

“Hemos recogido algunos dibujos de niños y niñas de edades comprendidas entre los dos y tres años en la Escuela Infantil Municipal Mendabaldea de Pamplona. A partir del análisis de estos dibujos hemos observado y reflexionado sobre los diversos procesos artísticos que llevan a los niños y niñas a realizar estos productos. Al mismo tiempo, hemos querido indagar sobre la relación que existe entre las criaturas, el arte y los artistas.” Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos , “Niños, niñas, arte y artistas”, ICAST 97 (2006)

“gesto inconsciente, como sismógrafo de la consciencia”, Maite Centol, “De la experiencia a la acción”, ICAST 116 (2009)

“Los «garabatos» de Elia y de Filippo son, como pasa con frecuencia con este tipo de producción gráfica de los pequeños, verdaderas narraciones, hechas no de imágenes estáticas sino de gestos y de sonido, es una narración dinámica. “ Angela Brogli, “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, ICAST 122 (2010).

También se alude a trazo en relación al movimiento. La relación entre movimiento y expresión gráfica, especialmente en los inicios del trazo infantil (garabateo) está muy presente en los artículos de la investigación. Daniel Ribao (2003) afirma que “la actividad gráfica no surge en los niños como resultado de su interés por representar lo que ven, sino representar visualmente cómo perciben y sienten el movimiento” (Ribao, 2003: 56).

El dibujo digital aparece reflejado en muy pocos artículos (“Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó. ICAST 117, 2009) (“El dibuix, el text i la fotografia, eines i recursos de l’ordinador a l’educació infantil”, Jordi Jubany, ICAT 157, 2007)

Dibujo sinestésico para reproducir ritmos, melodías haciendo trasposiciones entre los sentidos del oído y de la vista. En la sinestesia también se basan los dibujos o trazos hecho a a partir de la experimentación con chocolate o con frutas para hacer intervenir en el dibujo los sentidos del gusto, olfato, tacto, vista...¹⁶³

Dibujo para participar en el diseño de los espacios de la escuela. Se pide a los niños y niñas que dibujen para generar nuevas ideas, especialmente respecto a los espacios de juego de la escuela o los espacios comunes.

“Los dibujos servirán para decidir un diseño final de la plaza de la escuela. Un diseño que hablará de formas y estructuras espaciales, pero también de movimientos, encuentros y acontecimientos. Un diseño que pasa a la acción y, como consecuencia, también el dibujo dibuja sobre el espacio vacío. El estreno aquí de cada uno de los dibujos será el estreno de nuestra plaza. Una plaza, al fin y al cabo, hija de nuestra memoria y de todas “nuestras” plazas. “¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños “, Meritxell Bonas, Ai 32 (e) (2006)

En este artículo hacen diseños para un espacio común de la escuela, la “plaza”.

Dibujo como juego. Normalmente se identifica más la pintura o la experimentación con el juego.

¹⁶³ “Del gesto al trazo. Propuestas para educación infantil y primaria”, Montserrat Pasqual, Contxi Rosique , Ai 81 (e) (1999)

“Cuadros olorosos”, Carmen Soto Consejo de Infancia en Castilla y León , ICAST 135 (2012)

“Cuadros deliciosos”, Carmen Soto, ICAST 123 (2010)

Capdevila, Reina (2014). “A qué suena mi escuela?”, ICAST, 146.

Dibujo para conocer el patrimonio. Como herramienta lenta de exploración del terreno o de objetos patrimoniales.¹⁶⁴ El proyecto de dibujo sobre Ciutadella relatado por Basomba me ha gustado especialmente, se trabaja el dibujo a fondo, utilizándolo en sus propias palabras como “herramienta de comunicación y de construcción de pensamiento”. Es un proyecto largo realizado por diferentes grupos de la escuela y el dibujo no se utiliza solo para ilustrar la publicación final, sino que se utiliza como una herramienta de análisis que obliga a mirar con detenimiento, a conocer los lugares desde una perspectiva muy distinta a la que proporciona el pasear o la fotografía.

“Para el niño o la niña dibujar es pensar, y eso se hace evidente en los cambios que introduce, poco a poco, en sus garabatos y estereotipos. Cuando se dibuja se intenta representar en una superficie plana un mundo que vemos con volumen. Hay que hacer un gran esfuerzo de imaginación para explicar en dos dimensiones lo que se percibe en tres. El dibujo es una herramienta importante para la comprensión morfológica y topológica del entorno”.

“En nuestro libro hay dibujos del natural, dibujos de fotografías y diapositivas realizadas en las salidas, dibujos con referentes y dibujos de memoria. El dibujo de memoria nos explica lo que uno se imagina en un proceso mental de representación donde hay aspectos como espacialidad, dinamismo, estructuración, gracia, emociones...; en el dibujo de memoria todo eso aflora y destruye la objetividad de la imagen que sirvió de modelo(...) El dibujo enriquecido gracias a la discusión en grupo(...)Joana Majó Basomba, “Del dibujo de memoria a la memoria del dibujo”. Ai 32 (e) (2006).

“La representación es una actividad que implica organizar y registrar una información para explicarla. En la representación el niño o la niña incluye sus sentimientos y asigna unos valores. Elaborarla con los demás lejos de minimizar la dimensión personal la enriquece y la consolida. “ Joana Majó Basomba, “Del dibujo de memoria a la memoria del dibujo”. Ai 32 (e) (2006).

Dibujo en relación a la Cultura Visual de los niños y niñas. Varios artículos muestran Interés por los dibujos espontáneos que los niños realizan aparte de la actividad escolar en los márgenes de las libretas, hojas sueltas o en su tiempo libre. (Wilson, 2004, Megías 2017), así como por los dibujos que reflejan la cultura visual de los niños. Algunos de ellos en el sentido de aceptar el imaginario visual de los niños y niñas, pero los más para protegerlos de los estereotipos de la cultura de los medios que se considera una forma de contaminación cultural de la infancia (Cabanellas y Hoyuelos, 1995)

“Pero los niños y las niñas también son productores de imágenes; crean sus propios universos visuales, fundamentalmente a través del que en sus dibujos se entrecruzan sus propias creaciones con estas otras”. Alfredo Palacios, “El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes caben en un dibujo”, Ai 32 (e) (2006)

“Quizá debamos, en primer lugar, despojarnos de ciertos estereotipos e intentar asimilar esa cultura haciéndole un hueco en la clase. A partir de ahí el hecho que un niño o una niña utilice de forma más o menos habitual a Doraemon o los Pokemon como motivos de sus dibujos no debe ser a priori negativo. Incluso puede servir como elemento motivador hacia el dibujo para aquellos niños o niñas que no sienten un interés especial por este medio de expresión, pero que están fascinados

¹⁶⁴ “Un dialogo entre el presente y el pasado”, José Luis de los Reyes, Ai 86 (2016)

“Del dibujo de memoria a la memoria del dibujo”. Joana Majó Basomba. Ai 32 (e) (2006).

por los dibujos animados". Alfredo Palacios, "El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes caben en un dibujo", *Art* 32 (e) (2006)

En "Infants i creativitat". (Núria Saló, ICAT, 203, 2015) se advierte sobre la influencia visual de los medios y la necesidad de que la escuela contrarreste en cierta medida esta influencia. No niega su cultura visual, pero opta por presentar un modelo estético distinto en la escuela, especialmente respecto a referentes marcadamente comercial como la imaginería Disney.

" La diferència més gran entre adults i infants és la informació acumulada de què disposa cadascú. La informació la traïem de tot el que ens envolta: el bombardeig constant d'imatges ens marca quins són els criteris de l'estètica, de l'ordre, de l'equilibri dins l'espai, de la forma, del color, etc. L'escola bressol hi juga un gran paper: amb les nostres decoracions, amb les nostres propostes didàctiques... estem marcant una línia, una estètica. Posem com a exemple el passadís: no és el mateix decorar-lo, per posar dos opcions ben dispars, amb dibuixos d'animals tipus Disney o amb quadres de Miró, Kandinsky, etc." Núria Saló, "Infants i creativitat", ICAT, 203 (2015)

Frente al tema del estereotipo y del imaginario visual de los niños hay distintos posicionamientos. Ortega (2014) en su artículo "Estereotipo, repetición y dibujo infantil" analiza cómo se ha considerado el estereotipo infantil a lo largo de la historia (Rouma, Luquet, Freinet, Stern, Lowenfeld, Matthews, Parini) y compara el estereotipo infantil con el del arte outsider reivindicando su valor. Aunque este no es el posicionamiento habitual en el mundo de la escuela infantil que tiende por un lado a reprimir ciertos imaginarios que le parecen inapropiados (manga, superhéroes) mientras da voz a otro tipo de estereotipos más "adecuados" a la edad.

Problemáticas en torno al dibujo.

- Reducción del dibujo a la práctica de habilidades motrices relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura
- Dibujo utilizado como herramienta de detección de retrasos madurativos o de problemas psicológicos
- Abuso del dibujo libre en determinadas tendencias educativas bien por no querer la libertad/ espontaneidad del alumnado, bien por no tener nada preparado de antemano
- Estereotipos. Rechazo y/o aceptación de los estereotipos e imaginario infantil
- Falta de enseñanza y continuidad en las actividades de dibujo. "Sobrevaloración" del dibujo infantil y equiparación al trabajo de los artistas. La concepción del talento
- Interferencia de los medios digitales

VISITAS A MUSEOS

Trabajar el arte (y muy especialmente el arte contemporáneo) se identifica muchas veces con visitar un museo de arte contemporáneo. Las visitas a museos son cada vez más frecuentes aunque en la etapa de infantil implican problemas de logística como el transporte, la seguridad, el precio... que cuesta superar y que empujan a otro tipo de relaciones con los museos como son las maletas pedagógicas o los museos ambulantes. Huerta (2011) reflexiona sobre algunas de las problemáticas asociadas a las visitas a museos como el papel de las maestras en segundo plano o los problemas de logística.

“El museo, se ha convertido en un aliado de los centros escolares. La educación por parte del museo hacia los centros escolares, lleva años en funcionamiento, y no resulta difícil encontrar a grandes grupos de estudiantes visitando las instalaciones de un museo o realizando algún taller dentro de sus instalaciones. Desde hace tiempo, son los propios profesores, los que añaden a sus programaciones anuales las visitas a museos, y no dudan en visitar sus gabinetes pedagógicos donde les ofrecen toda la información necesaria, no sólo para realizar las actividades durante la visita, sino también para continuarla en el aula con sus alumnos.” (Antúnez, García, García y López, 2011: 34)

“Los Centros de Arte Contemporáneo, (cada vez hay más) se ofrecen hoy como espacios donde todos acudimos acompañados de nuestros diversos saberes, culturas, miedos, experiencias... y donde encontramos que los ritmos, los tiempos y los valores son diferentes a los de nuestro día a día “ Lola Azparren, “Miradas sobre el mundo”, ICAST 117 (2009)

Agirre (2012b) plantea la problemática de que las visitas a los museos son una opción limitada a las escuelas ubicadas en grandes ciudades por la dificultad de que poblaciones medianas o pequeñas incluyan artistas contemporáneos en sus programaciones.

“Per tant, no convé enganyar-se: per molt que aquí (o en els centres de formació del professorat) puguem fer fabulacions sobre les bondats d’una educació artística sustentada en la visita a exposicions i museus, el més probable és que, excepte per als estudiants de les grans ciutats i el seu entorn, aquesta educació artística s’hagi de continuar desenvolupant a través d’un contacte amb les arts menys ideal.” (Agirre, 2012b: 74)

El asesoramiento por parte de los museos y los recursos didácticos que estos aportan se extienden en algunas ocasiones a antes o después de la visita ya que Internet y el acceso virtual al museo facilitan esta relación (Mascarell, 2011: 151).

“El concepto de museo a la carta se simplifica y facilita gracias a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. El museo puede prolongarse en la red y agilizar la comunicación con la escuela, el acceso al material didáctico, flexibilizar las propuestas, difundir el trabajo de los alumnos, etc.” (Mascarell, 2011: 151)

Aún así, las experiencias suelen ser en estas etapas de carácter puntual y acotadas en el tiempo. Sigue siendo una relación de carácter clientelar y la escuela acude al museo puntualmente sin establecer vías estables de relación (Sánchez de Serdio, 2012: 92).

En los relatos de los artículos de esta investigación se observa que hay ocasiones en que se califica el proyecto de arte contemporáneo o se visita un museo contemporáneo, pero después se hacen en el aula actividades de corte tradicional que no suponen un cambio en la manera de entender los lenguajes artísticos, su finalidad, procesos... como si el simple hecho de visitar una exposición transformara el sentido de la práctica.

“reproduir a mida real *Penitentes*, 1972, i per això vam tallar d’un rotlle de paper continu les dimensions del quadre (180 x 152,5) i hi vam projectar al damunt una diapositiva. A partir de l’acord de l’assemblea, el treball es va dividir entre els equips en què tenim organitzat el grup (grups de quatre o cinc membres, equilibrats pel que fa al sexe, capacitats i diversitats, de manera que cada equip pugui fer un treball similar al dels altres), i cada equip va passar una estona a pintar amb ceres sobre el color corresponent en un parell de torns fins a completar l’obra”. Miguel Ángel Puentes, “Anem al museu”, ICAT 143 (2005)

Lo que hacen es proyectar la imagen y colorearla como si fuese una fotocopia para colorear, estampar camisetas con la reproducción de una obra de José Guerrero que según ellos mismos explican es un trabajo “més tècnic que creatiu perquè només es tracta de traspasar a una tela una obra aliena, sense més aportació personal que l'elecció del color que veïen més semblant” pero que “va obtenir un resultat tan vistós que moltes famílies van portar més samarretes perquè la seva filla o el seu fill reproduïssin altres quadres per a la resta de la família”. También hacen versiones personales de los cuadros, aprenden técnicas... Es cierto que se provoca un acercamiento y relación hacia el arte contemporáneo, pero la manera de trabajarlo es muy “moderna”.

Hay otros artículos en que la visita a un museo sí muestra un cambio en la concepción de arte y en la manera de hacer de las maestras. Me parece paradigmático el artículo redactado por Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. ¡Somos artistas!”, ICAST 119, 2009) en que se muestra un cambio y una explicación de las actividades que hacían antes y después de la visita al museo y la formación recibida.

“La experiencia que mostramos a continuación se ha desarrollado en un aula de dieciséis niños y niñas de 2-3 años durante el tercer y último trimestre del curso. En un primer momento situamos en las paredes del aula imágenes de obras de diferentes artistas. Paralelamente elaboramos una presentación de imágenes de obras artísticas de diferentes épocas, tendencias y estilos que proyectamos a través del ordenador del aula en momentos de juego libre, como la entrada o mientras terminábamos de ir al baño antes de salir al patio. Nuestra labor a partir de entonces se centró en la observación a cierta distancia sin intervención, limitándonos a tomar notas sobre aquello que captaba su interés para elaborar propuestas (...) De ahí surgió nuestro primer interrogante ¿Es esto una obra de arte? (...) ¿Cómo lo hacen?, ¿Cómo se es artista? Utilizando de nuevo imágenes que veíamos y comentábamos juntos en el corro les hablamos de algunas técnicas como el puntillismo o el claroscuro que experimentamos después en el clase (...) *¡Somos artistas!* En un principio, mediante la acción espontánea y el juego practicamos muchas de estas técnicas y experimentamos con numerosos materiales cercanos como pintura de dedos, tierra o telas, como verdaderos artistas, sintiéndonos identificados con esa palabra. A todos los que se encontraban les comunicaban: soy artista. (...) Observamos que las diapositivas relacionadas con el arte contemporáneo mostradas en el aula captaban más su interés, así que visitamos con las familias la exposición Realismo Poético, Arte Contemporáneo del Sur de China del Centro de Arte Tomás y Valiente de Fuenlabrada, (...) Y descubrimos que una de las características del arte es la búsqueda constante de formas de expresión, así que comenzamos a desarrollar otras formas de crear utilizando todo aquello que la imaginación nos permitía. De la “huella” a la “transformación”. Los objetos y los materiales adquieren significado al sentirlos, utilizarlos, interpretarlos y, transformarlos (...) Y comenzamos a proponer instalaciones como escenarios de juego interactivo, a abrir espacios para la fantasía, atendiendo a pautas estéticas (...) La construcción de instalaciones y su utilización libre nos ha hecho descubrir el gusto que tienen a esta edad por los “espacios ocultos” y la necesidad de crear pequeños espacios que permitan a los niños esconderse o refugiarse. A través del proyecto “Somos Artistas” crecieron ellos, crecimos nosotras y creamos juntos cultura (nuevos significados compartidos). Queremos destacar nuestro especial agradecimiento a Javier Abad y a Alicia Vallejo por sus orientaciones y su apoyo para dar a conocer esta experiencia”. Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. Somos artistas!” ICAST 119 (2009)

El motivo por el que eligen la visita a un centro de arte contemporáneo es porque los niños mostraban más interés por las imágenes proyectadas sobre arte contemporáneo (Las maestras suelen justificar sus elecciones basándose en los intereses de los niños). Visitan la exposición “Realismo Poético, Arte Contemporáneo del Sur de China”. Previamente habían presentado en clase obras de Dalí, Van Gogh, pero después de la visita introducen artistas chinos, obras contemporáneas de Gilbert & George, las esculturas vivas de un minuto de Wurm (no nombra autor). Se observa una evolución en su manera de trabajar y en su concepto de arte.

En otros como en “Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta, ICAST, 118 (2009) se plantean como objetivo del artículo “compartir nuestras experiencias vinculadas al Arte y para ello comentaremos brevemente el inicio de la relación con el Museo, el planteamiento didáctico que dimos al Arte el curso pasado y, concretamente, como organizamos una de las visitas al Museo” El motivo que se respira a lo largo de todo el artículo es acostumbrar a los niños y niñas al arte, hacer crecer el hábito de visitar museos; se hace mucho énfasis en el “hábitus” y en la familiaridad con el museo y las artistas que exponen.

“Para los que ya lo han visitado este museo es “su” museo por la familiaridad con el que hablan de él, y como se manejan cuando acuden con sus familias para enseñarles todos sus misterios. “ (...)

“En nuestro Centro estamos acostumbrados a ser agentes activos y generadores de arte, no basta con verlo sino que hay que descubrirlo” (...)

“buscamos a Chiqui y Mercedes en otra sala” [se refiere a Mercedes Buades y Chiqui Martín, 1983]. Diego Puerta, “Artemio y el museo del patio herreriano”, ICAST, 118 (2009)

“Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013) muestra una manera diferente de relacionarse con el museo. Van a ver la exposición-instalación “Paisajes contruidos” en el Centro de Escultura Museo Antón de Candás, pero la experiencia no se limita a la visita sino que hacen una intervención en el museo, los niños y niñas deciden qué van a hacer (Los de 4 años “ocupan” el techo tomando a Calder como referencia; los de 5 años “ocupan” el espacio de en medio con Fontana y Colombo de referencia y los de 3 años “ocupan” el suelo con huellas, marcas, caminos... círculos). El artículo está redactado por Carla Spaggiari que no es la maestra, sino educadora en museos. Es de los pocos artículos que hacen referencia explícita al deseo de familiarizar a los niños con los lenguajes y prácticas propios del Arte Contemporáneo. Se acercan al arte contemporáneo porque dicen que es más cercano a la sensibilidad actual. Se hace referencia a la abundancia de experiencias estéticas, hablando incluso de “sobre-exposición” y “anestesia”, pero con falta de continuidad y profundización. Lo que distingue a esta escuela es que no solo hacen una visita, sino que se relacionan de manera continuada con el museo.

“En este contexto, lo que se puede considerar insólito y que creemos de un cierto interés, es que un pequeño Museo, con un presupuesto bastante reducido e instalado en un pequeño pueblo de raíces marineras, haya apostado desde hace varios años, y en estrecha colaboración con la escuela, por la didáctica y, en especial modo, por la continuidad didáctica educativa, visto que, los niños y las niñas, acompañados por sus maestros, empiezan a conocer y entrar en el espacio del museo a partir de los 3 años y así todos los años hasta 6º de Primaria”. Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”, ICAST 133 (2012).

El museo no solo explica o proporciona conocimiento, sino que quiere activar procesos imaginativos, reflexivos... cambio de rol de la escuela y del museo. Buscan un “encuentro con la experiencia artística” activa, personal “para poder “ver” el mundo, proyectarlo, construirlo con ojos y mentes más críticos, curiosos y creativos.”. Es el museo el que parece tomar la iniciativa como muestra del “giro educativo”. Se alejan de la interpretación canónica y formalista de las obras de arte y defienden un acercamiento basado en la “experiencia artística”

“Esta particular situación nos ha permitido desarrollar una metodología educativa que ve en el Arte y en el producto artístico no solamente un texto en relación al cual hay que activar estrategias de explicación, comprensión, y de conocimiento, sino un pretexto para activar procesos imaginativos, creativos, ideas, paradigmas y metáforas deducidos del universo artístico, y que nos parece necesario y extremadamente útil para comprender el mundo que nos rodea así como a nosotros mismo. A menudo, utilizamos recorridos artísticos desconocidos que muchas veces podrían hacer saltar de la silla a algún ilustre histórico de arte, pero que resultan interesantes sobre todo como fuentes de experiencia de “vida”, porque estamos convencidos de que, en el encuentro con la experiencia artística, tiene que haber una correspondencia activa con nuestra vida y con nuestra visión del mundo”. Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”, ICAST 133 (2012).

Los artículos sobre experiencias en museos generalmente son redactados por las trabajadoras en museos que han conducido la experiencia, hecho que da a entender que son las que verdaderamente se han implicado en el proyecto, dejando a los docentes de aula en una posición más difusa¹⁶⁵.

Cambiar la institución escuela por la institución museo o arte, tampoco asegura ningún cambio (Trend, 1997: 253-254 Citando a Burgin)

Reproducciones de arte, los libros de arte y los pequeños museos de clase

Una práctica relacionada con los museos es la creación de museos y bibliotecas de aula tanto con objetos reales como con material gráfico de calidad que pueda proveer una experiencia estética de “educación de la mirada”. Con frecuencia se justifica esta práctica por la dificultad de visitar museos debido a su edad de los alumnos de Infantil o a la situación geográfica de la escuela.

“Previendo que no siempre los museos y las salas de arte están cerca de la escuela, para poder prolongar el trabajo sobre una determinada obra o sobre un conjunto de ellas, las reproducciones, los libros de arte y los pequeños museos de clase son un apoyo pedagógico indispensable. Tienen la ventaja de poder constituir un fondo permanente que permite a los niños y a las niñas hacer nuevos descubrimientos y enriquecer sus conocimientos, ya que pueden observar las obras de arte sin limitación de tiempo. Roser Gómez, “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Ai 14(e)(2003)

¹⁶⁵ Gema R. Guerrero, “La tribu educa utilizando el arte”, ICAST 132 (2012)

Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”. ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

Diego Puerta, “Artemio y el museo del patio herreriano”, ICAST 118 (2009)

Carme Comas i Assumpta Cirera, “Experiències d'art”, ICAT 179 (2011)



"Aprendre de l'art", Dimas Fàbregas, ICAT 193 (2013)
Es interesante observar que están hojeando láminas de Van Gogh,
uno de los pintores más canónicamente aceptados por el mundo escolar.

Estas prácticas recuerdan a algunas relatadas en el Estado de la Cuestión como las “lecciones de objetos” y “lecciones de estampas” que Wilderspin describe con tanto detalle y Montesino introduce en España; a la insistencia de Cossío en los objetos cotidianos y materiales de la vida; a los museos de cosas de las hermanas Agazzi... Son prácticas muy actuales y muy valoradas en las revistas de la investigación. La revista *infància* tiene incluso un apartado específico como “Libres a mans” en que se recomiendan libros ilustrados o diversos artículos sobre colecciones de objetos en el aula. La versión en catalán de la revista muestra más interés por las prácticas cotidianas de aula que por experiencias artísticas puntuales, en este sentido hace mucho énfasis en la calidad estética del espacio, de las imágenes, de los libros, de los materiales cotidianos y la manera de presentarlos.

El álbum o libro ilustrado es un recurso frecuente en las aulas de infantil, aunque no sea siempre considerado un recurso de educación artística, ni siempre se entienda lo mismo respecto a lo que es. En algunos casos, se trata de libros de imágenes de arte de calidad mientras que en otras ocasiones se refiere a cualquier libro ilustrado. En cualquier caso, implica un deseo de acercar a los niños y niñas a imágenes, referentes artísticos, modelos... como un fenómeno nuevo que había desaparecido en la tendencia autoexpresionista que consideraba el acercamiento a los modelos artísticos como una influencia perniciosa que coartaba la libertad expresiva infantil.

“El caso es que, sea como fuere, en la actual cultura escolar ha caído (o por lo menos se ha matizado, como veremos) el viejo principio creativista y expresionista de preservar a los niños y niñas de estas edades de la influencia de las obras de la historia del arte y cada vez es mayor la presencia de este tipo de imágenes en la vida infantil, tanto escolar como familiar.” (Agirre, 2012c: 37)

En algunos casos, no es tanto un elemento de educación artística como un entretenimiento y un apoyo en el proceso de acercamiento al lenguaje escrito.

“El álbum ilustrado, en mi opinión es el primer acercamiento del niño al arte visual. Merece la pena proponerles, a los pequeños, libros diversos para que comprendan lo importante que es tener opiniones propias y para que entiendan que cada libro nace de la interpretación poética que ofrece su visión particular, su mirada personal. (...) Pero no todos los libros ilustrados son de buena calidad, no todos hacen referencia al arte, no todos son necesarios... No podemos salvarlos a todos. (Carrer, 2006: 86)”. (Ardite, 2017: 128)

El álbum ilustrado puede ser trabajado como un “artefacto” de la cultura visual a partir del cual provocar la reflexión crítica sobre su influencia en la configuración de las subjetividades infantiles (Ardite, 2017), aunque no he encontrado artículos que lo trabajen en este sentido.

Hay bastante literatura sobre el álbum ilustrado como recurso para trabajar la alfabetización visual a partir de materiales que provocan respuestas afectivas en los niños. (Arizpe y Styles, 2004; Paley, 2006¹⁶⁶) y, en este sentido, muchos números incluyen apartados con recomendaciones sobre álbumes ilustrados (el apartado “*llibres a mans*” de Infància¹⁶⁷). Se detecta un esfuerzo por parte de las redacciones de incentivar su utilización a partir de los artículos de carácter reflexivo y de presentación de recursos, pero no hay experiencias de aula lo que muestra su poca utilización como producto artístico, como artefacto propicio para trabajar la alfabetización y cultura visual en el aula... y como educación artística.

Los libros ilustrados de las escuelas son en muchas ocasiones traídos por los propios niños y niñas y reflejan las modas televisivas del momento. Un énfasis en la calidad literaria y artística de los libros sería sin duda una manera no solo de trabajar la alfabetización visual, sino de ampliar los referentes visuales y culturales de la infancia.

Algunos ejemplos en las revistas son:

- “Els infants i l’art: l’objecte artístic com a referent”, Marta Balada, ICAT 165 (2008)
- “Llegir imatges, carta oberta als pares i mares”, Magalí Homs i Roser Ros, ICAT 174 (2010)
- “El petit museu de classe”, Roser Gómez, ICAT 171 (2009)

Promueve los museos de aula como una manera de fomentar la curiosidad, el placer de la mirada, la contemplación... Son colecciones de objetos variados para ser observados y manipulados, da consejos prácticos sobre cómo presentarlos, recogerlos.

Al igual que pasa con los “pequeños artistas”, son frecuentes las referencias al museo de aula como refieren a él como nuestro “pequeño museo”.

“Al final del taller nuestro pasillo se había convertido en un pequeño museo del que niños y niñas se sentían orgullosos y mostraban a sus familias cada vez que venían a recogerles”. Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez, “Pintando con Miró”, ICAST 101 (2007)

- “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Roser Gómez, Ai 14(e)(2003)

En este artículo se defienden este tipo de prácticas como una manera de educar la mirada y la lectura de la imagen, que los convierta en “observadores activos y degustadores de obras de arte”.

¹⁶⁶ Citados por Ardite (2017)

¹⁶⁷ Aparecen autores como: Wolf Erlbruch, Leo Liorei, Edward van de Vendel, Barbara Fiore, Klaus Merz

Gómez también propone crear una biblioteca de aula con libros ilustrados de calidad, fotografías, libros de arte de diferentes artistas, e incluso catálogos y revistas comerciales de las que se puede extraer dibujos y fotografías interesantes y que remiten a los “álbumes de imágenes” antiguos. Propone crear colecciones de álbumes de naturaleza, de imágenes insólitas, de técnicas, de ilustraciones... así como colecciones de postales y de objetos curiosos al modo de los “gabinetes de curiosidades”.

Con estos museos de aula no pretende substituir las visitas a los museos, pero sí enriquecer las posibilidades de observación, curiosidad y gusto estético de los niños y niñas.

“Se trata de provocar en nuestro alumnado el placer de la visión, ya que a través de esta curiosidad por mirar y por ver llegarán al mundo de las sensaciones, que les aportará información diversa de lo que les rodea. Este trabajo alrededor de la visión desarrolla la capacidad de estar atentos no solo a las cosas monumentales sino también a las pequeñas cosas que a primera vista pasan desapercibidas.

Ayudar a los niños y a las niñas a percibir estos pequeños detalles les ayuda a desarrollar la sensibilidad necesaria para poder vivir y dar un sentido diferente al mundo en el que viven.” Roser Gómez, “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Ai 14(e)(2003)

Exposición de trabajos del alumnado

Otra práctica relacionada debido al esfuerzo en asemejarse a los dispositivos expositivos de los museos es la del “display” o exposición de trabajos.

Muchos estudios consideran conveniente exponer los proyectos para hacerlos más significativos (Balada, 2008), lograr una cierta influencia en el contexto (Rodrigo, 2007) o bien para ser más parecidos a los artistas (Crespo, 2011). Pero algunos otros consideran que encierra algunas problemáticas (Boone, 2007; Cárdenas, 2017; Wilson, 2004;) e incluso en escritos antiguos de López Catalán (1887: 26) o de Kergomard (1906a: 195) se cuestiona su necesidad y los abusos en torno a esta práctica (trabajos retocados por las maestras, selección solo de los mejores trabajos).

“La educación artística suele contemplar tres fases pedagógicas complementarias: el estudio del arte, el contacto directo con las obras y finalmente la práctica artística. Es decir, de alguna manera el propósito es ejercer de artista. Por eso es siempre una idea apropiada organizar una exposición colectiva de los trabajos de la clase como colofón del curso”. (Crespo, 2011: 79)

“L’exposició en el grup de totes i cadascuna de les produccions realitzades pel grup és un dels hàbits que enriqueix els infants per la diversitat de mirades paleses en el conjunt de resultats (...).L’obra exposada emfasitza la faceta expressiva i pren una altra dimensió, la comunicativa, doncs l’artista ha utilitzat un canal determinat - l’objecte- amb el qual emet un missatge intencional. Aleshores és quan s’inicia un procés de comunicació entre l’observador i la peça. És moment de pensar en les possibilitats per crear la interacció entre l’artista, l’obra i l’infant”. Marta Balada, “Els infants i l’art: l’objecte artístic com a referent”, ICAT 165 (2008)

“Por ultimo es importante señalar que estos proyectos de trabajo suponen una construcción colectiva del conocimiento desde el aprendizaje dialógico y actúan desde una pedagogía crítica performativa que se presenta en un formato de producción y distribución en red. Estos proyectos se insertan como espacio de diálogo abiertos y plataformas de intercambio entre los productores del trabajo y los

futuros receptores. Con ello el formato final queda articulado en la realidad, y al mismo tiempo interviene en ella, como un medio de distribución cultural, ya sea en forma de exposición, de video, de charlas o conferencias, de representaciones o de intervenciones en el espacio público, de periódicos, etc. ..." (Rodrigo, 2007: 92)

La muestra final o display es un motivo de reflexión y problematización (Cárdenas, 2017; Rodrigo, 2007; Crespo, 2011). Generalmente los niños y niñas no participan en este proceso ni se les pregunta si quieren que sus piezas sean expuestas. Se da por hecho de que exponerlo supone una satisfacción y una manera de dar sentido al trabajo realizado, pero este aspecto está siendo problematizado en algunos trabajos (Boone 2007, 2008; Twigg y Garvis, 2010) en los que se reclama una mayor investigación sobre el display.

"Literature on early childhood education in relation to children's rights (Bredenkamp et al., 1997; Danby & Farrell, 2004; Edwards et al., 1993; Mayall, 1994; NAEYC, 2001; United Nations, 1991) strongly supports the finding that children like to make choices about art. Recognition and respect for children's rights and experiences are components of many early childhood educational settings, including those influenced by the Reggio Emilia approach (Edwards et al., 1993; Malaguzzi et al., 1998). However, the act of facilitating children's decision-making requires negotiation and willingness on the part of the adult (Clark, McQuail & Moss, 2003; Danby & Farrell, 2004). Boone (2008) confirms that children are aware of the school art procedures developed by teachers. Children understand that there are 'rules' for the creation and display of art in school and this has an impact on their own artistic endeavours. As a result, it is important for early childhood educators (and other adults) to practice negotiating with young children in relation to art experiences – including display and other performance-based activities. Lack of consideration on the part of adults to allow children to make decisions about the display of their own visual artwork appears to be the norm. Decisions about the display of children's visual artwork need to be made in consultation with the child-artist. The assumption that all children like all of their artwork displayed all of the time is false. Adults (including teachers, parents, researchers, carers and others) must begin to acknowledge children's rights in relation to the child as artist. The simple act of discussing the artwork and the proposed method of display with every child is a very powerful, yet subtle way to advocate for children's rights in relation to their own visual artwork". (Twigg y Garvis, 2010: 198-199)

"The Reggio Emilia approach (Edwards et al., 1993; Malaguzzi et al., 1998) provides guidelines for the creation and display of children's artwork based on their acknowledgment that children use art as a language, which assists adults in communicating with and documenting the learning of young children. Other research also supports teachers in the development of art-related procedures in relation to school art (Moore, 2006; Seefeldt, 2002). Seefeldt's (2002) work recognizes the different ways art can be displayed – formally or informally – and suggests informal art be displayed only at the teacher's discretion, while Moore's (2006) guidelines, which are based on the Reggio Emilia approach to display, are specific to the displaying of artwork for school art shows. " (Twigg y Garvis, 2010: 200)

En los artículos no he detectado la preocupación por pedir la autorización a los niños para exponer. Se muestra la preocupación por presentarlo bien y que sirva como estímulo creativo para el alumnado y las familias.

"Cada vegada que mitjançant la presentació convertim els seus treballs en composicions estètiques i, a més, arrenquem un reforç positiu de la família, estem gravant amb foc una estètica i una sensibilitat basada en l'afany de millorar de

principi a fi. Sigui quin sigui el treball, cal partir d'una idea prèvia, una elaboració acurada i una presentació escaient". Núria Saló, "Infants i creativitat", ICAT 203 (2015)

También se muestra preocupación por la participación de los niños y niñas a la hora de formalizar el proyecto y, en algunos casos, por la necesidad de mostrar los procesos de trabajo y no concebir el display tan solo como una estrategia decorativa, sino como una estrategia de documentación y producción de discurso.

"Los propios niños pueden y deben intervenir en la planificación, creación y gestión de los espacios. No es sólo el adulto el que crea y propone un único hecho espacial, sino que ofrece un registro de sugerencias donde se mueven los niños y donde pueden construir creativamente sus propias situaciones espaciales, oscilando entre la iniciativa del adulto y la construcción del espacio por parte del niño". Javier Abad, "Escenografías para el juego simbólico", Ai 34 (2006)

"Disponemos de una pared en el pasillo. Son los propios niños y niñas los que cuelgan sus «paredes de los nombres» en la pared física, escogiendo la orientación que creen oportuna y la situación en el conjunto. Este proceso lo llevamos a lo largo de diferentes sesiones, de manera que cada uno tenga la oportunidad de expresarse tranquilamente". Ingrid Colom, "Trocitos de ecología emocional en el aula", Ai 89 (2017)

"The practice of displaying children's artwork is accepted as part of the early childhood experience for children, yet little research has been done in relation to this aspect of the school experience. Despite the significance of this practice within early childhood classrooms and the emphasis on children's rights, the limited research that exists in the field of early childhood art education is adult-oriented and does not take into account childhood experiences." (Boone, 2007: 1)

Problemáticas en torno a educación en los museos

- Problemas de logística tanto por la edad de los niños y las niñas como por la situación geográfica de las escuelas.
- Suelen ser experiencias muy puntuales y limitadas en el tiempo. La falta de continuidad no favorece el aprendizaje.
- Relación poco horizontal entre maestras y educadoras en museos. La visita suele dejarse en manos de la educadora en museos.
- La relación con el arte contemporáneo suele hacerse a través de esta vía, pero el hecho de que sea un centro de arte contemporáneo no asegura que las propuestas a partir de él también lo sean.

LA CONVERSACIÓN

La concepción del acercamiento al arte contemporáneo a través de la conversación también está presente en las revistas. Se entiende el diálogo como una manera natural de relacionarse con el arte contemporáneo que remite a la experiencia personal de cada uno, no requiere unos conocimientos previos ni se pretende una interpretación "verdadera" de la obra o del artista. Este modo de mediación con el arte se relaciona con el "Art Thinking". Abrir las conversaciones al arte, supone abrir su pensamiento e influirá en el resto de aprendizajes.

Este modelo que resulta atractivo para la escuela infantil ya que no precisa de ningún conocimiento previo o habilidad que esté fuera del alcance de los niños de esta edad; simplemente implica animar a los niños a que observen y hablen sobre lo que ven, sobre las obras de artistas,... en una búsqueda constante de sentido que no cierra los significados en respuestas correctas o incorrectas y que implica un ejercicio de comprensión sobre ellos mismos y sobre el mundo que los rodea, confiando en la validez de sus interpretaciones en un terreno de naturaleza ambigua e indefinida que permite este tipo de acercamiento.

- “Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta, ICAST 118 (2009)

Es una propuesta cercana al “Art Thinking” que resulta atractiva para la escuela infantil ya que no precisa de ningún conocimiento previo o habilidad que esté fuera del alcance de los niños de esta edad; simplemente implica estimular que los niños piensen y hablen sobre lo que hacen, sobre lo que ven, sobre las obras de otros artistas,... en una búsqueda constante de sentido que no cierra los significados en respuestas correctas o incorrectas y que en realidad consiste en un ejercicio de comprensión sobre ellos mismos y el mundo que los rodea, confiando en la validez de sus interpretaciones en un terreno de naturaleza ambigua e indefinida que permite este tipo de acercamiento.

- “Aprender de l'art”, Dimas Fàbregas, ICAT 193 (2013)

“Tinguem en compte els estudis de psicòlegs evolutius, com l'estatunidenc Jerome S. Bruner, que defensen la idea que el desenvolupament individual dels infants està conformat per les converses que estableixen amb les persones que tenen al seu voltant (J. Bruner, *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza, 1998). El diàleg i la conversa, doncs, tenen una importantíssima funció social i l'art a l'escola ens hi pot ajudar. Neil Mercer, professor de Comunicació a la Universitat de Cambridge, afirma a *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos* (Buenos Aires: Paidós, 2001) que «el producto de una conversación suele ser el logro de un conocimiento nuevo, conjunto y común». Dimas Fàbregas, ICAT “Aprender de l'art”, 193 (2013)

“Aprofitem les manifestacions artístiques i culturals per observar, pensar i comunicar. Per obrir, doncs, les converses amb el grup i crear junts un coneixement compartit. Tinguem-ho en compte quan hem decidit presentar una obra o un artista als infants o joves, com a motivador d'una activitat plàstica, i no tinguem pressa per produir. Donem-nos el temps que calgui per gaudir de l'observació i compartir els nostres pensaments. Això ens permetrà veure quins són els seus interessos i que potser no coincideixen amb el que nosaltres teníem previst. Serà aleshores quan podrem plantejar una activitat productiva de qualitat”. Dimas Fàbregas, ICAT “Aprender de l'art”, 193 (2013)

“què ens explica aquest artista amb la seva obra?, què ens ha volgut dir?, en què ens fa pensar?, com ens hem sentit escoltant aquesta música?, com ens ha fet moure aquesta melodia?”. Dimas Fàbregas, ICAT “Aprender de l'art”, 193 (2013)

LAS MANUALIDADES

Ni Águeda Hervás en la cita que he utilizado para estructurar este apartado, ni Fernando Hernández (2016) en los modos de relación con el arte nombran las manualidades, pero es un tema que conviene abordar por la frecuencia con que se da esta práctica en las aulas de infantil.

Las manualidades no solo reflejan la pervivencia de unos objetivos educativos propios de la sociedad industrial en que nacieron (destrezas manuales), sino que además suponen una negación de los objetivos propios del arte y de la educación.

“De hecho, la pervivencia dentro de la educación artística de modos de hacer ligados a las manualidades no es tanto un simple anacronismo artesanal como uno de los vehículos que siguen sirviendo para enterrar bajo el peso irreflexivo del objeto los modos de conocimiento propios de la disciplina: el estético, la función imaginativa y emancipadora, el pensar creativamente con las imágenes (Marín Viadel, 2003; Abad, 2011). Será entonces el criterio del maestro el que los convertirá en objetos de arte (o no), sin que esa categoría, ni la escala de valores empleada para ello, quede en ningún momento expuesta a la discusión para el niño o la niña (Camnitzer, 2015).” (Martínez Luna, 2016: 17).

Martínez Luna (Martínez Luna, 2016: 17) habla de una situación de “depotenciación” del arte y de la educación, de una pérdida del relato propio del arte de la educación.¹⁶⁸ Martínez Luna dice que el arte y la educación han perdido su relato, que el arte se ha reducido a una forma de ocio y de consumo, producto de la despolitización y fetichización (2006: 17). La educación artística ocupa una posición marginal y por eso perviven las manualidades; se entierran los modos propios de conocimiento propios de la disciplina y se reduce a una producción mecánica sin poder transformador. El arte en un intento de recuperar sus contenidos emancipatorios se acerca a la educación, aunque en palabras que Sergio Martínez Luna toma de Sánchez de Serdio “a veces el filo crítico no sea tan afilado como se promete”(Sánchez de Serdio, 2010)

“¿Puede el arte ofrecer las herramientas para construir tales contextos? ¿Puede la educación a su vez generar situaciones en las que ensayar y relanzar los potenciales democratizadores de la experiencia artística y estética? La cuestión es cuál es la relevancia del arte y la educación dentro de la democracia realmente existente. Si la respuesta es que, como parece evidente, ambos ámbitos son hoy parasitados por las lógicas del beneficio, la estetización, la banalización y la cruda reproducción de lo dado, entonces los dos deberían reorientarse, en su encuentro, como escenarios de tal experimentalismo”. (Martínez Luna, 2006: 19)

Esta manera de entender el significado y el por qué de las manualidades nos lleva a situar la pervivencia de las manualidades en un campo ideológico. No se trata tan solo de modos de hacer heredados y reproductivos, sino que se conecta con un concepto de arte y educación que ha perdido su potencial crítico y transformador.

En un sentido estricto, la pervivencia de las manualidades no queda reflejada en las revistas¹⁶⁹. No hay artículos que expliquen cómo hacer un cenicero de barro o una máscara para carnaval. Aunque no quede reflejado en los artículos, mi experiencia como madre, especialista en una escuela, docente en una universidad donde reviso trabajos de prácticum, relación con muchas

¹⁶⁸ Este (el relato de la educación) se había construido sobre un orden de identificaciones entre educación e institución escolar, lo que sucede en el aula, la pedagogía, la emancipación o la cultura, que han dejado de ser evidentes en sí mismas y en sus declinaciones mutuas. No es una crisis solo instrumental, ya que toca a la esencia de la educación tal y como se configuró en la modernidad.” (Martínez Luna, 2016: 17)

¹⁶⁹ A no ser que sea para criticarlas

“L’art no té intenció de decorar, sinó que és una reflexió feta amb matèries plàstiques. Per tant, abordar l’educació artística a l’escola infantil no es pot limitar a un taller més proper de les manualitats en la zona d’activitat plàstica, sinó que s’ha d’abordar com un projecte de treball “ “Anem al museu”, Manuel Àngel Puentes, ICAT 143 (2005)

maestras y escuelas... observo que sigue siendo una problemática habitual y que la recurrencia a actividades tipo "Pinterest" y la reducción del trabajo artístico a la producción de manualidades es una práctica corriente (Marín Viadel, 2003; Abad, 2011; Martínez Luna, 2016; Hernández Hernández, Spravkin, 2002; Agirre, 2009; Antàs, 1987)

Mavi Antàs, maestra de preescolar durante más de 20 años, formadora del ICE y -por casualidad- maestra de dos de mis hijos en *l'Escola Bressol El Niu* de Mira-Sol pone esta problemática sobre la mesa.

"Al mestre li falten recursos, idees noves. Busca en els llibres, cursos... les receptes màgiques per solucionar el "què farem" Mavi Antàs, "Educació plàstica o artística, ICAT 35 (1987.)

Un artículo describe esta situación:

"Cada un de nosaltres treballa a una escola diferent, de pobles i ciutats diferents, amb grups d'infants d'edats i cultures diferents... Però tots fem més o menys les mateixes coses cada tardor, Nadal, castanyada, primavera... observem el que fan els altres i ho fem després de passar-ho pel nostre sedàs. Preguntem, compartim, imitem o copiem algunes de les propostes que es fan als infants: - Què puc fer perquè s'emportin a casa per Nadal? - Jo fa uns anys vaig fer... - A l'escola on treballava, una de les mestres va fer... Cerquem en llibres i revistes l'aplicació d'allò que ens interessa, deixant de banda la part més teòrica, aquella que ens costa més llegir, que ens requereix més temps i atenció. I reproduïm o copiem la proposta fil per randa". Ester Aguiló, "Tots aprenem de tots", ICAT, 175 (2010)

"Als cursos en què participem sentim parlar d'escolta, de documentació, d'aprenentatges significatius, dels interessos dels infants... però esperem ansiosament que ens mostrin el «power point» amb fotografies dels infants fent l'activitat, per poder-la veure, per comprendre millor de què es tracta i per reproduir-la després amb el grup d'infants, sempre, malgrat tot, «a la nostra manera». Està bé conèixer què passa a altres escoles, saber quina manera tenen de treballar, quines propostes fan... veure quina és la seva manera de fer, quin procés han seguit, com s'organitzen, quin és el seu punt de partida, quina ha estat la resposta dels infants a determinades propostes... Però no per copiar el que fan mimèticament -cosa que no porta enlloc- sinó per conèixer d'altres maneres de fer i perquè la confrontació amb la pròpia realitat ens generi dubtes i pessigolles en el cervell, perquè ens ajudi a reflexionar i a millorar reafirmant- nos en el que fem o modificant-ho si ho creiem convenient... Ja fa temps que sabem que tots aprenem de tots, i ni els infants ni els mestres no en són una excepció". Ester Aguiló, "Tots aprenem de tots", ICAT, 175 (2010)

Pinterest está llena de páginas llenas de propuestas de plástica para infantil. Algunas de ellas se pueden desarrollar como verdaderos proyectos, pero muchas otras son simples manualidades para ser reproducidas con pocos objetivos artísticos de fondo. Actividades que se ponen de moda y que aparecen en las páginas webs o blogs de escuelas de todo el mundo.

Dentro de las manualidades podemos incluir actividades como: las tapas de álbum, los murales, los regalitos. La finalidad de estas manualidades en muchas ocasiones ni siquiera es trabajar las destrezas manuales para lo cual se prefieren ejercicios de trazo o ejercicios motrices que no requieren un producto final. Su finalidad es llevar algo a casa, aunque en bastantes ocasiones la maestra tenga que acabar los trabajos ella misma o se ayude tanto a los niños y niñas que se convierta en tomarle directamente de la mano.

Respecto a las **tapas de álbum** (Cada trimestre es habitual entregar a los padres un dossier con todo lo que se ha trabajado en la escuela, dossier encuadernado habitualmente con tapas de carácter artístico realizadas por los niños y niñas) es una actividad que se sigue realizando en casi todas las escuelas con mayor o menor fortuna desde el punto de vista de la educación artística. Son un buen elemento de análisis que refleja concepciones sobre la infancia, los valores de la escuela, la educación artística y que merecería un estudio específico.

La web *Més que tapes*¹⁷⁰ es una entre tantas que propone ideas para decorar las tapas de los álbumes y es un recurso muy utilizado en una de las actividades plásticas por excelencia en la mayoría de las escuelas. Incluso en escuelas pedagógicamente muy innovadoras, las tapas siguen siendo una actividad plástica habitual que convive con prácticas artísticas contemporáneas.

Problemáticas en torno a las manualidades

- El hecho de rechazar las manualidades ha llevado en algunos casos a rechazar cualquier tipo de producción manual. Courtney (2014) y Caro (2014) reivindican la recuperación de la producción. Es una tensión que se aborda en el apartado “Producir/No producir”
- La invisibilización de las manualidades. Se hacen en casi todas las escuelas, pero parece que es una práctica ocultada en las revistas.
- Las manualidades responden a la necesidad de educación de un sujeto propio de una sociedad industrial. En este sentido, ¿la creatividad no serán las nuevas manualidades? Que educan un sujeto que encaje en un sistema de producción flexibilizado y precario.
- Todo es susceptible de convertirse en una manualidad cuando el profesorado copia las actividades de un libro, revista, web... sin intentar entender las finalidades y los procesos que fundamentaban dicha actividad y –por tanto- sin intentar que el alumnado entienda el sentido de lo que se está haciendo; da igual que sea un cenicero, un mural o un artista. Asimismo una manualidad puede adquirir un significado inesperado para un alumno.
- Proteccionismo cultural que lleva a defender “a toda costa” ciertas actividades de Sant Jordi, La Castañada y que se siente confuso frente a tradiciones extranjeras como el Halloween sin saber cómo posicionarse. Las festividades como pervivencia de las manualidades.
- Falta de temática de trabajo. El niño copia o ejecuta una manualidad sin saber siempre qué está trabajando o por qué lo está trabajando. Esto provoca una falta de significación en lo que hace.

MATERIALES EDITORIALES: FICHAS Y LIBROS DE TEXTO

Los libros de fichas para trabajar el arte u otro tipo de materiales editoriales no aparecen como un tipo de propuesta válida en los artículos de la investigación. Aparecen nombrados en algún artículo reflexivo para oponerse a ellos, pero no hay ninguna propuesta práctica que los incluya como parte de su programación. En general se considera que este tipo de materiales

¹⁷⁰ <https://www.mesquetapes.com/>

empobrece la labor docente que queda limitada a la ejecución de actividades previamente diseñadas.

Las empresas editoriales ejercen una fuerte presión sobre el sistema escolar, el bombardeo propagandístico es intenso y las editoriales se están adaptando a las nuevas organizaciones de aula como los espacios o ambientes ofreciendo materiales de carácter grupal y no de trabajo individual como sucedía hasta hace poco.

La creatividad pedagógica y la ideación de proyectos específicos para un determinado grupo es un aspecto que distintos pedagogos resaltan como clave en una educación de calidad (Hernández, 2004, 2012, 2016; Meirieu, 2018b; Gutiérrez, 2015; Cortadellas, 2009)

“crec que ens hem de tornar a donar el permís d'inventar, de proposar, de crear espais, llocs, moments, eines... En resum crec que hem de reivindicar-nos deliberadament pedagogs” (Meirieu, 2018b:117)

“En línea con este tipo de tareas surgen las soluciones estandarizadas que ofrecen los materiales curriculares: libros de texto o de actividades, editados y comercializados de acuerdo con el currículo legislado y cuya acción es eminentemente normalizadora, ya que ejercen un control técnico sobre la labor del docente (...)

“Las aparentes ventajas iniciales que ofrecen estos materiales [libros de texto o de actividades, editados y comercializados de acuerdo con el currículo legislado] provocan que, por decisiones propias o institucionales, una mayoría del profesorado elija estos recursos y los sitúe como eje vertebrador de su intervención en el aula. Se desvirtúa así la actividad docente, que queda reducida a la mera ejecución de estrategias prediseñadas, y se pasan por alto cuestiones tan significativas como las siguientes (...)” (Gutiérrez, 2015: 261)

“su uso en el área artística y en el contexto de la educación infantil resulta especialmente nocivo ya que la mayoría de ellos desvirtúan en su totalidad el sentido de las artes plásticas y visuales como sistema de lenguaje “ (...) los libros de actividades – y especialmente los destinados a los primeros niveles educativos - se centran, fundamentalmente, en la adquisición de destrezas manuales, y desconsideran, en la mayoría de los casos, los valores intrínsecos del área. (...) gran parte de las tareas que plantean los libros de actividades se sitúa de espaldas a la experiencia productiva y apreciativa, anulando el pensamiento crítico y las respuestas creativas del alumnado”. (Gutiérrez, 2015: 262)

“Con lo que soy más crítica es con los libros de texto. ¡Deberían desaparecer ya de las escuelas! marcan unas pautas y proponen unos contenidos muy alejados de lo que son las necesidades de conocimiento de los niños. El libro de texto es superficial y que creo que ni siquiera aporta conocimiento. Da al maestro una seguridad. Está pensado para que, si haces lo que dice el libro, puedas cumplir con lo que se denomina “lo curricular”. Pero, ¿realmente con este modo de enseñar se adquieren los objetivos importantes de la educación?” (Cortadellas, 2009: 47)

Respecto a las **fichas** solo he encontrado artículos que rechazan su utilización en la escuela aludiendo a la simplificación, la abundancia de estereotipos, la falta de calidad estética, la infantilización, la uniformidad en los temas y formatos que provocan, la lógica adulta que no contempla la peculiar visión de los niños, la adaptación a Infantil de los modos de hacer de la primaria, etc. Aparte de estos argumentos, las fichas responden también a un interés económico por parte de las editoriales y provoca una actitud poco creativa en el profesorado que se acostumbra a tener la sesión estructurada sin necesidad de idear nuevas propuestas. La

preocupación de las maestras al retirar las fichas suele ser perder los objetivos y contenidos mínimos que al no estar claramente secuenciados quedan a su propia responsabilidad.

- “Una alternativa a les fitxes. La línia, estudis diversos”. Soledat Sans. ICAT 153 (2006)
- “Una alternativa a les fitxes. La flor, naturalesa viva”, Soledat Sans, ICAST 99 (2006)
“Las fichas uniformizan, simplifican, presentan una pobreza de propuestas, con estereotipos y un gusto estético, cuanto menos, discutible. Pretendemos sensibilizar sobre la poca confianza que a veces el adulto tiene en las capacidades de los pequeños. Planteamos preguntas, y no damos respuestas para que cada cual elabore las suyas, y ofrecemos recursos para este menester”. Soledat Sans, ICAST 99 (2006) “Una alternativa a les fitxes. La flor, naturalesa viva”,
- “las editoriales mueven ficha”, Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez, ICAST 99 (2006)
“Aunque existan mejoras en la forma, en el fondo se siguen manteniendo aspectos estéticos que parten de una determinada concepción de la infancia. Abunda una simpleza generalizada de las propuestas gráficas, tanto en la forma: ausencia de perspectivas, infantilización del trazo, utilización de colores planos y brillantes, como en la temática: temas tópicos y poco novedosos –los enanitos, las flores, el caminito del tren. La creación de estereotipos en la representación de la realidad es otro de las peligrosas aportaciones que pueden tener en el dibujo y la expresión plástica infantil. Hay que trabajar sobre un formato de papel determinado, con unas propuestas gráficas que promueven una intervención concreta, pero que encierran a la vez una valoración de la pulcritud y del autocontrol necesario en la ejecución que en muchas ocasiones enmascaran el verdadero dominio real que tiene el niño o la niña del concepto concreto que allí se quiere desarrollar. Por ejemplo: en una típica propuesta de una correspondencia entre cuatro mariposas y cuatro flores con polen. El lema es: una cada mariposa con una flor. El niño, en un principio, hace correctamente dicha asociación, pero o bien porque le ha parecido demasiado simple y sencillo, porque quiere que alguna mariposa coma más polen o, quizás, le ha cogido el gusto y quiere demostrar a su maestra lo bien que sabe hacer el caminito, los senderos se multiplican en innumerables rutas con sus idas y venidas. ¿Qué evaluación tendrá esta intervención? En cualquier caso, llama poderosamente la atención el hecho de que lo que más se valora en el sistema de trabajo por fichas es colorear, recortar, picar, pintar, unir con flechas, ... todas ellas acciones sobre papel (o en soporte digital o informático para realizar exactamente las mismas actividades), enfocadas desde la lógica y la operatoria del adulto, para ser realizadas por pequeños que carecen de esa lógica y operatoria. ¿No se está llegando demasiado lejos con esto de bajar la Educación Primaria a la Educación Infantil? “las editoriales mueven ficha”, Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez, ICAST 99 (2006)

Problemáticas en torno a los materiales editoriales.

- Uniformidad en los procesos, ritmos, contenidos
- Situar al docente en una postura reproductiva y poco creativa
- Demanda de los propios docentes de materiales editoriales
- Mercantilización de la enseñanza

TALLER. ATELIER DE ARTISTA

El atelier o taller de artista se entiende habitualmente como un espacio en que los alumnos, guiados por un tutor, desarrollan sus propios proyectos. Respecto a la educación infantil, Reggio ha sido el máximo impulsor de este modo de trabajar, aunque otros pedagogos como Arno

Stern con su “Closlieu” o Freinet con sus talleres (entre los que se incluía un taller de arte) también recogían esta tradición artística decimonónica en el ámbito escolar.

En La pedagogía de Reggio es especialmente importante –quizá más que el espacio físico del atelier- la figura del atelierista; de hecho, en un viaje de estudio en Reggio donde tuve la oportunidad de visitar diversas escuelas infantiles, no siempre había un atelier en el sentido físico del término, pero siempre había un atelierista que a veces trabajaba en un espacio de la propia aula. No es tanto un espacio con una ubicación específica como un espacio que se convierte en “taller” por la presencia del atelierista, una “figura que conoce el lenguaje del arte, que invita a abrir caminos y puertas hacia la emoción, la expresión, la multiplicidad de lenguajes y la sensibilidad estética. “Malaguzzi i Lewin”, M.Mercedes Civarolo, ICAT 115 (2009)

A este respecto, Alfredo Hoyuelos insiste en que no siempre tiene que existir un espacio físico.

“Si una companya em diu que ho fa de forma molt verbal, la convido en l'experiència del taller (entès també com a laboratori sense ubicació específica) a romandre en silenci absolut per descobrir i sentir noves oportunitats de connexió i destapar altres maneres de veure els mateixos infants”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

La referencia al atelier en las revistas se advierte básicamente en los artículos reflexivos que describen la pedagogía reggiana ¹⁷¹ y especialmente en la figura del atelierista que se presenta más como documentador que como “maestro de taller”¹⁷²

“Esas situaciones de aprendizaje, no tanto de enseñanza, van desde el cuidado exhaustivo del ambiente, la belleza, la arquitectura, el mobiliario y los materiales de las escuelas infantiles hasta la presencia de un atelierista (profesional con formación artística) que se ocupe de documentar exhaustivamente (para evitar una retórica solo verborreica) y de provocar otras miradas estéticas en los niños y las niñas para evitar ser etiquetados de forma reduccionista.” Alfredo Hoyuelos, “Loris Malaguzzi 2014”, Ai 74 (2014)

““tallerista” o artista colaborador en el proyecto educativo, tal y como Loris Malaguzzi lo consideraba. El artista tiene así, la oportunidad de manifestar la función social del arte, aceptando el compromiso de ser también agente activo en la transformación y el crecimiento de la comunidad en la que se inserta” (Abad, 2008: S/P)

El correlato del atelier sería el taller, pero este término es utilizado con distintos significados en las revistas.

En el sentido de espacio físico permanente hay pocos ejemplos que reflejen una incorporación este espacio o manera de hacer en las escuelas.

- “El taller com a oportunitat” . Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010)

Explica los principios básicos de funcionamiento del taller de la Escuela El Puig. Dicen explícitamente que se inspiran en el “taller de artista”

¹⁷¹ atelierista (“Arrelament i identitat”, Mara Davoli, ICAT 201 (2014)

“Conversa amb Mara Davoli”, atelierista, Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAT 113 (2009)

“Estètica i aprenentatge”, Vea Vecchi, ICAT 191 (2013)

¹⁷² “Las imágenes fotográficas como documentación narrativa”, Alfredo Hoyuelos, ICAT 133 (2011) /ICAT 2012 La función del atelierista no es solo llevar el taller o espacio de arte, sino documentar.

“Loris Malaguzzi 2014”, Alfredo Hoyuelos, Ai 74 (2014)

- “Havíem de buscar la proposta en el mateix taller de l’artista. I és que, per a nosaltres, el que els nens i les nenes tenen possibilitats de fer volem i pensem que ha de tenir la categoria i la intenció de l’artista que hi dedica la vida”. Mestres educació infantil escola El Puig, “El taller com a oportunitat”, ICAT 173 (2010)
- “El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán”, Lucia Costa, Isabel M^a Cardona, ICAST 142 (2013)

Explica la puesta en marcha de un atelier en el colegio La Higuera de Gran Canarias a raíz de una visita de Alfredo Hoyuelos a su escuela.

- “Nuestras caras sirven para mucho”, Mamen del Palacio, Ai 35 (2007). Dice que tienen un taller de arte. El El Belén de Madrid.
- “Obreros del arte”. FUB, Ai 73 (2013). Se refiere al taller de la Escuela El Puig d’Esparreguera.

En algunos artículos reflexivos de las revistas, no se nombra una escuela concreta pero se presenta el taller como un modo de trabajar el arte en Infantil. Es el caso de:

- “Els infants i l’art: l’objecte artístic com a referent”, Marta Balada, ICAT 165 (2008)
- “El ambiente una cuestión educativa”, María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero, ICAST 113 (2009)

Pocas escuelas de las revistas tienen un taller permanente; la mayoría de talleres que aparecen nombrados y funcionan como espacio físico permanente se refieren al ámbito de las extraescolares y no de la enseñanza formal¹⁷³

Rincones

En otras ocasiones el taller es un espacio o rincón del aula. “Rincones” es el nombre tradicional de este modelo de organización metodológica, actualmente se ha visto desplazado por la utilización del término “espacios” (si están situados en el interior del aula) o “ambientes” si son espacios compartidos por los distintos niveles de la escuela. Respecto al arte hay espacios de pintura, de construcción, de luz, de modelado... y responden a un deseo de provocar un aprendizaje más activo y autónomo, no tan dirigido por la maestra.

¹⁷³ “El taller”, Soledat Sans y David Altimir, ICAT 106 (1999). Taller Carrau Blau
 “Estudiamos a los pintores”, Soledat Sans y David Altimir, ICAST 86 (2004). Taller Carrau Blau
 “Exposiciones”. Soledat Sans y David Altimir. ICAT 88 (2004). Taller Carrau Blau
 “Blanc sobre blanc”. ICAT 142 (2005) Laia Amargós. Taller Carrau Blau
 “La conquesta dels infants. Temàtiques il·lusionades/implicacions” Soledat Sans, ICAT 157 (2007)
 “La línea reciclada”, Soledat Sans, ICAST (2008). Taller Carrau Blau
 “Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...”, Soledat Sans, ICAST 111 (2008). Escuela infantil municipal *Marrecs*, de Sant Just Desvern en colaboración con “El Carrau Blau”
 “El árbol de Navidad”, Soledat Sans., ICAST 107 (2008). Taller extraescolares que no se nombra.
 “Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren, ICAST 117 (2009). Taller Bidai
 “Els infants no són artistes”, Jesús Ángel Prieto. ICAT 194 (2013). Taller Triangle
 Art i educació creadora”, Miguel Castro, ICAT 195 (2013). Taller Diraya
 Talleres extraescolares que aparecen en las revistas son. Taller *Triangle* en Sant Cugat, taller *La Nau* en Barcelona, taller *El Carrau Blau*,

“(…) y que la organización del aula debe promover un aprendizaje activo por parte del alumno, puesto que nuestro cerebro está diseñado para aprender de forma activa y no pasiva (Sousa, 2014).

Pocas veces todos los espacios de un aula son de carácter artístico, aunque hay escuelas que hacen un “ambiente” de arte en que los espacios que lo componen son de arte o bien tienen un taller también organizado según esta metodología. Lo más habitual es que el aula incluya un espacio de pintura, de construcción... pero que el resto de los espacios estén dedicados a otro tipo de aprendizajes.

- “El racó del cavallet de pintura”, Josepa Gómez, ICAT 162 (2008)
“Un cavallet per pintar és un recurs permanent i estable que ocupa molt poc lloc i que possibilita treballar en un raconet, en qualsevol moment. Independentment de les altres propostes que es desenvolupen en la resta de l’espai de la classe, en aquest raconet reduït on es troba el cavallet per pintar es crea un clima de concentració, d’aïllament pretès, en funció del diàleg amb l’obra que s’està construint”. Josepa Gómez, ICAT El racó del cavallet de pintura”, 162 (2008)
- “Enfoque del rincón de plástica en infantil”, Daniel Ribao, Ai 40 (2007)
- “El rincón de de construcciones”, Idoia Sara, Inma Larrazábal, Isabel Soto, ICAST 125 (2011)
- “El rincón de la luz y la oscuridad”, Anna Jordà, Ai 14 (2003)
- “El sentit del caos”, Equip de l’E. B. M. Sant Nicolau, ICAT 218 (2017)

Este artículo ofrece una reflexión interesante sobre la propuesta organizativa de los espacios, alerta sobre la costumbre de cambiarlo todo cuando parece que las niñas se han cansado de los materiales y propone la necesidad de reflexionar e investigar de manera más profesional sobre las necesidades del grupo y sobre la manera de organizar el espacio de manera consecuente.

- “Però el cent existeix”, Gemma Núñez, ICAT, 198 (2014)
“Els ambients d’aprenentatge poden ser definits com a espais preparats pels mestres, on els materials, presentats en un entorn acollidor i estètic, han de permetre als infants construir els seus propis aprenentatges a partir del joc, l’experimentació, la construcció, la creació... Gemma Núñez, “Però el cent existeix”, , ICAT, 198 (2014)
- “Primero pienso y luego empiezo a construir. Pensar el espacio para la experiencia de los pequeños: el taller”, Mónica Rossi, ICAST 135 (2012)

Es un artículo de la revista *Bambini* que aparece publicado en *Infancia* y que explica cómo puede funcionar un taller dentro del aula. Da especial importancia a los materiales constructivos (bloques de madera, cartones, cilindros...)

Proyectos, rincones (o espacios o ambientes) y talleres son las tres formas más comunes de organizar la educación artística en la escuela, aunque a veces la distinción entre cada una de ellas resulta un tanto confusa en las revistas.

Talleres

A veces se utiliza la expresión “talleres” en referencia a días especiales en que se organizan actividades de carácter plástico. En estos días se monta un “taller de arte”, “taller de

expresión”, “taller de panellets”, “taller de cine”, “taller de esculturas”, etc.,¹⁷⁴ pero no es un espacio ni una sesión permanente en la escuela. En otras ocasiones, aunque no se refiera a un espacio físico permanente, sí hay una continuidad periódica y los talleres se hacen un día o dos a la semana, un trimestre fijo a lo largo del curso, etc.¹⁷⁵ . Estos talleres son una oportunidad para probar organizaciones diferentes a las habituales (mezclar grupos de edades distintas, permitir la participación de las familias, invitar a algún artista, promover que los niños y niñas escojan lo que quieren hacer...) o trabajar temáticas especiales.

“La base de nuestro trabajo se realiza a través de proyectos, pero también se organizan otras actividades: rincones de trabajo variados en todas las aulas que permiten a los niños y niñas trabajar de forma autónoma, talleres en agrupaciones de alumnos del mismo o distintos niveles, y actividades que son los grandes ejes transversales de la escuela; la danza, el arte, la música y el teatro... “Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!” , Roser Caba i Roser Ripoll, Ai 45 (2008)

El uso del término “talleres” es utilizado a veces como sinónimo de actividades, de proyectos, experiencias... no quedando muy clara su definición conceptual.

“Una vez se han recogido todas las ideas, ordenamos lo que quieren hacer los niños y elaboramos una propuesta de talleres o actividades para realizar con los tapones a lo largo de los dos trimestres siguientes” (...) Los niños de P3, P4 y P5 harán un taller de tapones en el patio en el segundo trimestre. Este taller consistirá en que, en lugar de las palas de siempre, se sacarán unas bolsas llenas de tapones grandes los días pares de cada semana, a lo largo de este trimestre. Laura Mur, “Tapones un proyecto de trabajo”, Ai 57 (2010)

“Se diseña un esquema básico a partir del cual se genera el programa por medio de mapas conceptuales en los que se ponen en relación todas las áreas en torno a una unidad temática, un taller, un proyecto global y se introducen experiencias emergentes, provocaciones y retos creativos”. “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

En ocasiones se refiere a las actividades educativas (talleres) que se realizan en los museos.

- “Artemio y el museo del Patio Herreriano”, Diego Puerta, ICAST 118 (2009)
- “De la experiencia a la acción”, Maite Centol, ICAST 116 (2009)
- “Espacio ocupado, espacio vivido”, Carla Spaggiari, ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

¹⁷⁴ “¿Arte en educación infantil? Un proyecto a partir de la obra de Joaquín Sorolla”, M.ª José Planes, Natalia Martínez , Ai 92 (2017). Taller de pintura

“Hacemos una película”, Lola Cordero, Ai 82, (2015) Taller de vídeo

“Hacemos esculturas en clase”, Daniel Ferrer, Ai 39 (e) (2007) Taller de escultura

“Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017) Taller de fotografía

“Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009)

“Conversa amb Manuel Barrios”, Infància. ICAT 197 (2014). Taller de cuentos.

“El aire en el rostro”, Nerea Boneta, Silvia del Agua, Eva Borrueal, Ai 39 (2007). Taller de expresión

“Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M.ª José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014). Taller de pintar piedras, taller de composición, etc.

“La màgia de l’aigua”, Dolors Todolí, ICAT 170 (2009). Taller de esculturas con hielo.

“Què hi ha debaix terra?”, Dolors Todolí, ICAT 190 (2013). Taller de fotografía digital

¹⁷⁵ (“Artistas, músicos y actores”, CEIP Narcís Monturiol, Ai, 53 (2010); “Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!” , Roser Caba i Roser Ripoll, Ai 45 (2008); “Enfoque del rincón de plástica en infantil “, Daniel Ribao, Ai 40 (2007)

Problemáticas en torno al taller

- Confusión terminológica y conceptual del término taller
- Falta de recursos en las escuelas para organizar un taller de arte o contratar una especialista
- Debate sobre la necesidad de una figura que ejerza de especialista de arte
- Jerarquía y tensiones entre la tutora de aula y la especialista
- Formación del profesorado en materia artística
- Formación del profesorado en materia artística
- La concepción del talento y del niño artista que domina en esta modalidad
- Hay otras problemáticas que no surgen directamente del tipo de práctica observada, sino que son comunes a todas ellas. Entre ellas quiero destacar:
- Convivencia en una misma escuela de tendencias y prácticas divergentes. Aspecto que en algunos casos refleja una falta de conciencia o posicionamiento epistemológico.
- Proyectos de otras áreas que son más artísticos y más contemporáneos que los que se explican en los artículos de arte, como si al hacer “arte” afloraran las ideas preconcebidas y las típicas maneras de hacer, mientras que otras áreas coinciden de manera más natural con un arte que cada vez se preocupa menos por parecer artístico.
- El producto vs. Resultado. El énfasis en el proceso y no en el resultado a veces parece una excusa para aceptar cualquier actividad que se haga.
- La emergencia de la creatividad como un mantra, la recurrencia a la creatividad como justificación de la educación artística y como reclamo para las familias.
- Falta de autocrítica en los artículos en contraste con una fuerte crítica a la institución escolar. Tono de celebración y de queja de manera simultánea en bastantes artículos.
- Justificación de muchas actividades en las supuestas “necesidades” de los niños y niñas. Los niños necesitan construir habitáculos, los niños necesitan tocar el barro, los niños necesitan...
- Fotografías que no reflejan lo que se explica en el artículo (o que parecen ocultar a las maestras o que muestran siempre a niños sonrientes o que insisten obsesivamente en las manos...)
- El neoliberalismo y la escuela y (niños como negocio)

Como conclusión a este apartado cabe señalar que los distintos modos en que se aborda la materia exigen una relación coherente entre la teoría y la práctica, que aunque haya modos que ofrecen más posibilidades, ellos también necesitan de una buena implementación en el aula y una relación coherente entre teoría y práctica.

Entre los factores que desencadenan un distanciamiento entre la teoría y la práctica se observan la falta de tiempo para reflexionar, el activismo, las modas, la ceguera ante las propias concepciones, la escasez de investigación sobre las prácticas o de investigaciones hechas por docentes. Es una preocupación que aparece reflejada en las propias revistas¹⁷⁶, especialmente en los artículos que tratan sobre la documentación.

¹⁷⁶“El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: el projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat”, Xavier Ollonarte, ICAT, 204 (2005). Sobre las innovaciones

“La manera de evitar este vacío en nuestras prácticas depende directamente de nuestro deseo de superación personal y de que encontremos espacios que favorezcan el necesario diálogo entre la teoría y la práctica, entre lo que creemos que debemos hacer y lo hacemos en nuestro día a día”. Carmen Ortiz , Maribel Serralvo, “La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”, ICAST 137 (2013)

Beatriz Trueba en “Espacios en armonía” (ICAST 135, 2012) reflexiona sobre este problema y anima a “salvar abismos entre el hacer, el decir, el pensar y el sentir”. Señala que estos cuatro ámbitos (hacer, decir, pensar, sentir) deben estar conectados y que para ello es necesaria una labor de autoanálisis que nos haga conscientes de nuestras propias contradicciones y posibilite una conexión entre ellas, una armonía. Para ello es necesario encontrar tiempo en una escuela que siempre sienta la “urgencia de soluciones concretas”

HACER. ¿por qué hacemos lo que hacemos?, ¿de dónde proceden nuestras prácticas y rutinas como docentes?, ¿de quién? ¿de dónde? ¿cómo las hemos aprendido?...

DECIR. Manejamos con soltura términos como constructivismo, creatividad, autonomía, globalización, inteligencia del niño, escucha, diversidad, interculturalidad, aprendizaje significativo (...) Términos en boga que se mueven según cambian los tiempos, que nos llegan desde los cursos, los libros que leemos, los documentos oficiales, los seminarios...

PENSAR. Hay muchas imágenes ocultas en nosotros mismos, puntos de vista sobre la infancia, los niños, las familias, el estatus social, las actitudes educativas, los afectos, las preferencias, la comunicación con los padres, madres y compañeros... que no siempre se expresan verbalmente y que tienen mucho que ver con nuestro modo de ver el mundo más allá de la escuela y forman parte de nuestras personales opiniones sobre la vida, la ecología, la política, el sexo, la moral, la religión y la sociedad... Es nuestro currículum oculto que influye de forma directa y certera en nuestra acción docente, tanto si somos conscientes de ello como si no.

SENTIR. Es lo que conecta con nuestro carácter, nuestras querencias más profundas, nuestro modo natural de ser y reaccionar, nuestras pasiones y nuestros anhelos, nuestra intuición, nuestras emociones, alegría, felicidad, tristeza y tensiones y todas nuestras reacciones vitales. Todo ello va con nosotros cada día a la escuela y está

“El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano”, Myrtha Chokler, Ai 53 (2010)

“La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”. Carmen Ortiz ,Maribel Serralvo, ICAST 137 (2013)

“Conversa amb Mara Davoli”, atelierista, Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009)

“La escuela infantil, en coherencia con la imagen de niño”, Carme Cols, ICAST 171 (2017)

“De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAST 116 (2009).

“Enfoque del rincón de plástica en infantil “, Daniel Ribao, Ai 40 (2007).

Como montar un espacio de plástica teniendo en cuenta las teorías sobre la EA y el dibujo infantil.

“El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009). Me parece un ejemplo paradigmático dentro de este debate. Relaciona la teoría y la práctica haciendo relaciones e inferencias generales a a didáctica a partir de aspectos concretos. Explica cuál es su concepto de arte, de educación, de infancia... Pone de manifiesto “incoherencias” o distintas maneras de hacer que emplea según el tipo de propuesta u objetivo que tenga (reconoce que a veces guía, que a veces les deja completamente libres), se cuestiona su intervención. El tema principal es cómo trabajar el arte y los artistas en la escuela, la narración de la experiencia práctica es una excusa para explicar esto, para hacer teoría fundamentada en la práctica, pero sin alejarse excesivamente de la realidad pragmática.

“Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013).

En este artículo también hay un buen intento de relación entre ambos campos y se explicitan los conceptos de arte y de educación que se manejan.

presente en nuestra acción de forma indisoluble aunque muchas veces las intentamos aparcar a la puerta de la escuela, pensando ilusoriamente que podemos ser observadores cuando en realidad somos participantes". Beatriz Trueba, "Espacios en armonía", ICAST 135 (2012)

Berdichevski (2014) expone que frecuentemente conviven en un mismo docente distintos modelos educativos que a veces entran en contradicción. Se refiere sobre todo al modelo academicista basado en la copia o imitación de obras de arte y del modelo autoexpresionista que anima a una expresión libre y no pautada.

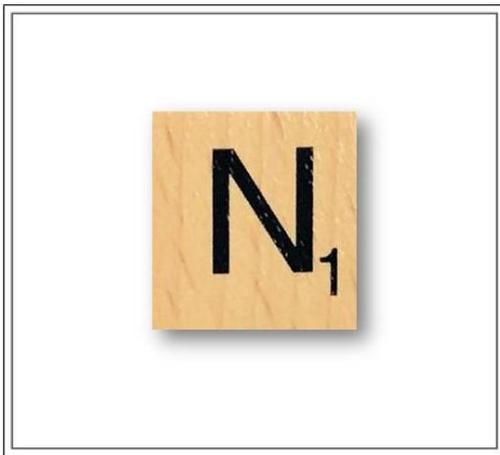
"Así conviven, por un lado la mirada tradicional que no acepta la producción infantil y percibe a los niños como seres inacabados que la escuela debe corregir para convertirlos en adultos. Para lograrlo se proponen ejercicios para desarrollar la destreza manual y se imponen imágenes realizadas por adultos para que los niños copien, coloreen, contorneen, etc. A su vez, también está presente en la mayoría de los educadores, la mirada de la *libre expresión* surgida como reacción a este academicismo, bajo los postulados de la Escuela Nueva, las ideas de Herbert Read (Educación por el arte) y Vicktor Lowenfeld (Desarrollo de la capacidad creadora)". (Berdichevsky, 2014: 134)

Spravkin (2002) y Brandt (2001) centradas en el campo de la educación artística en infantil también hacen referencia a esta convivencia poco coherente de distintos modelos en un mismo docente o entre docentes de una misma institución. Especialmente en el nivel inicial conviven prácticas de tipo expresionista con prácticas de manualidades absolutamente pautadas, dándose los dos extremos respecto a la comprensión de lo qué podría ser la educación artística.

"Se reconocen los docentes que dejan librado al niño a sus posibilidades en aras de la libre expresión, otros que dibujan para que los niños completen o "rellenen" las figuras, otros para quienes las actividades plásticas a realizar con los niños consisten en una suma interminable de "técnicas"; están también los que proponen actividades teniendo en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el aprendizaje de este lenguaje. Algunos parten de temas, otros de problemas en la creación de una imagen, tanto sea bidimensional como tridimensional, o de un contenido del lenguaje visual que quieren enseñar; todos estos últimos, en principio, acordes con las nuevas investigaciones en el campo de la educación plástica". (Brandt, 2001: 5)

Aunque en un principio esta simultaneidad de modelos de educación artística me parecía contradictoria y negativa, señal de una falta de reflexión sobre la propia práctica docente, cada vez me parece menos importante. Es fundamental, sin duda, que el docente intente saber qué está haciendo y a qué concepciones responde su práctica, pero -una vez sabido- combinar distintos modelos y metodologías puede ser adecuado. Creo que es más importante el enfoque que la actividad en sí misma. Incluso colorear una fotocopia (actividad que me he prohibido terminantemente en mis clases) puede ser un motivo de hablar sobre lo que nos gusta, sobre la diferencia entre los libros de pintar para niños y para niñas, de descubrir de cuántas maneras distintas la podemos pintar, de hacer algo que no estaba previsto con el papel y darle un sentido (borrarlo, romperlo, pintarlo por el otro lado...). No son las actividades o los métodos los que dan un significado a lo que hacemos, somos nosotras mismas y nuestros alumnos quienes otorgamos un sentido a la práctica... aunque -sin duda- determinadas prácticas, metodologías y actitudes (del docente y del alumno) facilitan mejor que otras resignificar lo que hacemos.

IV.2. NARRATIVAS



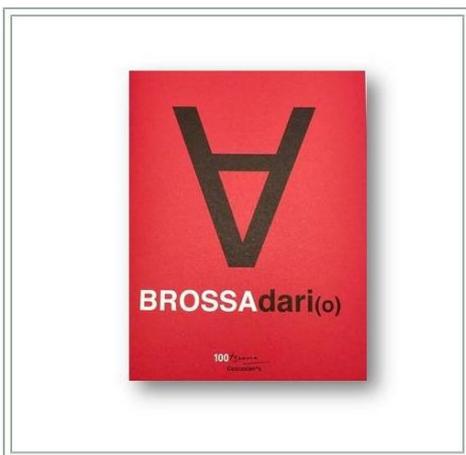
NARRATIVAS*, tensiones, los aspectos problemáticos, se han convertido en el foco principal de esta investigación.

Hernández (2007) señala tres grandes narrativas en la educación escolar: la narrativa ilustrada que destaca la construcción de un **ciudadano normalizado** como función básica de la escuela; la narrativa posterior que destaca la importancia de la **escuela** en la educación en los valores de libertad y democracia; y la actual narrativa de **mercado** que supone que la escuela ha de preparar al niño para

la sociedad (de producción y consumo).

Estas metanarrativas o discursos engloban diferentes narrativas que afectan a los sujetos que participan en la docencia. He analizado las narrativas que aparecen en las revistas en torno a tres grandes bloques: la infancia, los docentes y el arte contemporáneo.

IV.2. A. LA INFANCIA. Las narrativas sobre la infancia



NTES* de entrar en las narrativas sobre la infancia, querría comentar dos aspectos sobre la infancia (la infancia como construcción social y el concepto idealizado de infancia) que podría haber introducido en el marco teórico, pero que he preferido incluir aquí porque los relaciono con ejemplos de las revistas que considero un resultado de la investigación.

* wedding card; personalised wedding card; scrabble wedding card
4,01 €

https://www.etsy.com/es/listing/626822313/wedding-card-personalised-wedding-card?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+N+Scrabble&ref=sr_gallery-5-8&organic_search_click=1

* 22,00 € Cuaderno para crear tu poemario visual a partir de la inspiración de Joan Brossa
<https://www.cuscusians.com/es/comprar/por-idioma/en-catalan/abrossadario-joan-brossa/>

La infancia como construcción social

Partiendo de que “la infancia se articula como una construcción social, que cambia en función de los relatos, conocimientos y saberes que se proyectan sobre el debe ser del ‘niño’ y la ‘niña’” (Hernández, 2010: 55), esta investigación intentará descubrir las narrativas¹⁷⁷ que dominan en las revistas investigadas, así como los discursos¹⁷⁸ que contribuyen a la formación de dichas narrativas con el deseo de provocar una reflexión sobre las maneras en que podemos replantearnos o incluso subvertir dichos discursos.

“Son los adultos, a través de los saberes reguladores de la infancia, especialmente, la medicina, la psicología y la pedagogía los que fijan las miradas, que se transforman en discursos -en deber ser- y que varían a lo largo de épocas, lugares. Partiendo de las lecturas que hemos ido haciendo en el contexto general de investigación sobre la infancia (Fleer, Hedegaard and Tudge, 2008; Hernández, 2012; Kehily 2008; Morrow, 2011), hemos hecho evidente que dichas características no son innatas, sino pensadas por los adultos y transferidas a los niños. Es decir, meras proyecciones que se convierten en imaginarios sociales que condicionan modelos de comportamiento, roles de género y las conductas diarias”. (Cuadra y Hernández, 2018: 174)

La noción de infancia moderna se articula fundamentalmente con Claparède que retoma los aportes de Rousseau e insiste en su delimitación como un período protegido por la naturaleza debido a su necesidad de amor, protección, cariño (Cárdenas, 2015: 178). Son numerosos los estudios sobre la infancia (Bechi, 2005; Cannella, 1997; Efland, 2005; Higonnet, 1998, Kincheloe, 2002; Walkerdine, 1997, Morey y Walkerdine, 1998) y sobre las narrativas de infancia que reflejan -a la vez que producen- las diversas prácticas de educación artística (Agirre, 2009, 2012; Berdichevski, 2014; Cabanellas et al., 2003; Cabanellas y Hoyuelos, 1995; Cannella, 1997; Creus y Domingo, 2013; Efland, 2005; Ferri 2017; Fontal, Gómez y Pérez, 2015; González Vida, 2007; Hernández, 2012; Ivaldi, 2014; Kilpatrick 1961; McArdle, 1999; 2001; Sarlé, 2014; Spravkin 2002; Trueba, 2015; Twigg y Garvis, 2010)

El foco de este apartado es la relación que existe entre las narrativas de infancia y las prácticas educativas¹⁷⁹, así como las tensiones originadas a partir de esta relación. Para investigar esta relación he ido analizando el concepto de infancia que se moviliza en los relatos de prácticas de

¹⁷⁷ Utilizo este término en el sentido que he referido en el marco conceptual como componentes o partes de un discurso. Un discurso sobre la infancia estaría así compuesto por varias narrativas que confluyen. Narrativas en el sentido de “formaciones discursivas” (Foucault, 2010)

¹⁷⁸ El conjunto de prácticas discursivas de producción de la verdad que conforman una metanarrativa o discurso. La metanarrativa a su vez está compuesta por narrativas más pequeñas que aportan distintos matices. Utilizando la expresión de Foucault (2010) el discurso estaría compuesto por formaciones discursivas. Por ejemplo, el discurso científico, el discurso de la ley de que habla en Vigilar y castigar estaría compuesto por distintas prácticas que dan origen a una metanarrativa.

¹⁷⁸ Noción de narrativa de Paul Ricoeur (2004) no como réplica ni reflejo de lo que acontece, sino como construcción de significado que retoma ideas o creencias preexistentes y las reconfigura.

“Diremos aquí, a manera de salvedad solamente, que la diferencia entre discurso y narrativa estriba en que el primero, además de ser una construcción lógica (teórica) tiene concreciones en la praxis y altera (tiene impactos sobre) las maneras de obrar de los sujetos”

¹⁷⁹ Me refiero todo el tiempo a las prácticas educativas relatadas en las revistas estudiadas, aunque seguramente puedan extrapolarse a otras realidades.

las revistas, pero también en los artículos de corte teórico¹⁸⁰ de las revistas (entrevistas, recopilaciones de bibliografía, reflexiones, recursos para la práctica) que abordan de manera directa esta temática y marcan una línea pedagógica a seguir. En este sentido, he dado prioridad a los referentes pedagógicos nombrados en las revistas frente a otros que no aparecen¹⁸¹.

En las revistas investigadas hay muchos artículos reflexivos sobre la “infancia”, pero he acotado la selección a los que tratan de la infancia y el arte, no a todos los que abordan el concepto de infancia en general.

Concepto idealizado de infancia

¿Qué narrativas se observan? ¿Cómo influye el concepto de infancia en el tipo de práctica que se desarrolla? ¿Qué relación hay entre el concepto de infancia y el modelo pedagógico? ¿Qué nivel de conciencia epistemológica se observa? ¿Qué inconsistencias aparecen? ¿Cómo se disimulan o afectan esas inconsistencias? ¿Qué efectos tienen para los niños y niñas? ¿Qué narrativa alternativa podría plantearse?

Estas fueron algunas de las preguntas que guiaron mi lectura de los artículos. Quiero empezar con una cita que me parece muy reveladora.

“Ellos tienen las ideas, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, la ilusión, la capacidad de...: Lo tienen todo. ¡Y, entonces, que es lo que planificamos? Quizá, solamente debamos ser el maestro de ceremonias que les acerque hasta las puertas del arte, que posibilite la expresión, que abra, o mejor, que no cierre su capacidad creativa, su imaginación, su sensibilidad y sus sentimientos. Nuestra tarea es facilitar la salida de todo lo que hay dentro de ellos” (Hervás, 2007: 43) “Mira con sus ojos, interpreta con sus códigos, tiene su propio sistema de representación de la realidad. Es completo y maravilloso. Todavía se expresa con plena libertad, puesto que no siente ni debe sentir ninguna presión exterior que le bloquee. Además, disfruta compartiendo con nosotros su obra, mostrándonos sus ideas y sus producciones. Los adultos no debemos caer en la tentación de interpretar con nuestros ojos y poner nuestros códigos. Estropearíamos su propia creación, su potencial expresivo. No debemos intervenir en la obra, sino fomentar la expresión en el aula, organizar un ambiente adecuado, aceptando sus propuestas, e intentando compartir sus emociones”. (Hervás, 2007: 50)

Esta cita de Hervás refleja muy bien una narrativa muy extendida sobre la infancia, una narrativa sobre lo que nos gustaría que fuera la infancia, más que sobre las distintas infancias reales con que nos encontramos en el aula. Después de haber leído bastante sobre el tema, después de haber analizado muchos artículos en el curso de esta investigación, después de

¹⁸⁰ “La infància. Una realitat cultural complexa”, Josep González-Agápito”. ICAT 200 (2014)

“Els infants no són artistes”, Jesús Ángel Prieto. ICAT 194 (2013)

“El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano”, Myrtha Hebe Chokler, Ai, 53 (2010)

“El mensaje cultural del niño a través del dibujo”, Javier Abad, Ai 32 (e) (2006)

“La televisión y los niños”, Esteve Orriols. Ai 59 (2011)

“Conversa amb Irene de Puig. Es pot parlar de tot amb els infants, però no cal dir-ho tot”. Mar Hurtado, David Altimir. ICAT 202 (2015)

¹⁸¹ Es decir, si he hablado de Froebel más que de Dewey, por poner un ejemplo, es porque aparece con más frecuencia en las revistas.

haber tenido y educado seis hijos y después de haber sido maestra de plástica durante más de diez años, he intentado aclararme sobre mi propio concepto de infancia y abordar el tema desde una perspectiva reflexiva personal. He llegado a la conclusión de que hay muchos discursos sobre la infancia, que coinciden en mí y en las personas con las que he tratado sobre este tema, de manera contradictoria.

Hay una infancia inocente y sagrada, dotada de las mejores cualidades y sentimientos. Una infancia dorada que muchos creemos llevar dentro, aquella que nos recuerda que cualquier tiempo pasado fue mejor y que nos devuelve un yo cargado de potencialidades. Esta infancia, desde el punto de vista de la pedagogía del arte, es una infancia creativa y creadora, llena de imaginación y de recursos. Una infancia de la que los adultos y los artistas podemos aprender y a la que hemos de preservar con esmero de las malas influencias y de las críticas que dañarán sin remedio su talante artístico.

Hay una infancia también inocente y sagrada a la que hay que proteger especialmente de las realidades desagradables que amenazan a la humanidad, no tanto por preservar su inocencia, sino por retrasarla, porque “ya tendrá tiempo para descubrir lo que encierra la vida”. No es tanto la inocencia del ser dotado de cualidades especiales, como la inocencia del ignorante que nos da pena destruir.

Hay una infancia, generalmente los hijos de los otros, malcriada y consentida. Una infancia insoportable que nos recuerda la importancia de los límites, la disciplina, la educación y el respeto. Una infancia a la que se le prohíbe la entrada a ciertos restaurantes y complejos de ocio. Una infancia, que entrando en terrenos pedagógicos, está enferma, ausente, dispersa, hiperactiva y a la que es preciso disciplinar o medicar.

Hay una infancia alegre, simpática, que busca agradarnos y ha entendido e interiorizado las reglas de la escuela y de la sociedad. Una infancia que sonríe aunque no tenga ganas, que hace los deberes y presta servicios con agrado a la maestra. Una infancia que pedagógicamente hará aquello que le sugiramos: los dibujos que nos gustan, los fondos bien acabados, el perfilado de las figuras... Una infancia que no se sale de la raya y a la que da gusto enseñar.

Hay también una infancia rebelde a la que hay que sacarle el papel antes de que lo estropee, a la que es mejor que le apartes el color negro porque lo acaba pintando todo de ese color, a la que le atraen los colores sucios fruto de mezclar todos los colores de la paleta y hacer “Cola-Cao”. Una infancia a la que es mejor darle un pincel para cada color y no permitirle hacer mezclas. Una infancia que no entendemos por qué destroza aquello que le estaba quedando tan bonito y de la que casi nunca podemos colgar nada.

Hay una infancia que nos sorprende, que no busca agradarnos, pero que nos agrada. Una infancia que quizá nos recuerda a nosotras mismas, que nos inclina a entender su rebeldía como creatividad, sus errores como descubrimientos, sus enfados como cansancio. Una infancia a la que estamos dispuestos a entender y disculpar (aunque también haga “Cola-Cao” con los colores) porque hace resonar algo en nosotras.

Hay una infancia inocente que continuamente está diciendo mierda, caca, puta y gilipollas, que siente una fascinación provocadora por todo lo escatológico y arranca risotadas a sus compañeros. Una infancia que yo no tolero en mi presencia, pero que no puedo evitar a la que

giro la espalda. Una infancia que controlo diciendo su nombre bien fuerte al primer intento de broma, apartándola de sus compinches y sobre todo manteniéndola siempre ocupada. Una infancia con la que el arte obra milagros y que descubre personas creativas en donde otras áreas solo veían problemas.

Hay una infancia molesta que se aburre, que no sabe qué hacer, que se mete el dedo en la nariz y no acaba sus trabajos, que hace lo que hace su amigo y no sabe qué responder; una infancia difícil de motivar y a la que le cuesta encontrar el sentido a lo que hace.

Hay muchas infancias en una sola aula, muchos conceptos de infancia que aparecen y desaparecen según a quién tengamos delante (o según quién seamos ese día). Niños y niñas que te inspiran un abrazo y... niños y niñas que -sin quererlo y culpándote a ti misma- te inspiran un rechazo. Niños y niñas con los que conectas y otros a los que no puedes entender. Niños a los que quieres proteger y otros que despiertan en ti un deseo de “a ver si aprende ya”. Todas estas narrativas están presentes en las aulas, en los media, en la cabeza y en el corazón de las maestras. Todas podemos decir que creemos en una infancia potente, capaz, segura, autónoma... pero también todas dudamos a veces de nuestras palabras o actuamos como si no nos las creyéramos.

Hay infancias a las que no sabemos llegar y a las que buscamos explicaciones en problemas familiares, falta de sueño, exceso de televisión o videojuegos, sobreprotección materna o algún que otro trastorno de aprendizaje. A veces es difícil distinguir lo que proviene de nuestra mirada o lo que proviene de la realidad del propio niño y -sin tratar de resolver esta dificultad aparecen muchos conflictos : el consumismo (el niño como cliente), la prisa (el niño sin tiempo libre), la sobrecarga de estímulos (el niño con problema de atención), la familia (el niño solo y el niño con compensaciones por dejarlo solo), las imágenes (el niño esponja), el arte (el niño digitalizado, el niño artista), el aprendizaje (el niño que se aburre en la escuela), la seducción (los niños y maestros que buscan agradar), las habilidades (el niño que no progresa adecuadamente), la sobreprotección (el niño al que hay que proteger), los valores (el niño al que queremos transmitir nuestros valores), la falta de valores (el niño que no distingue el bien del mal).

Muchos aspectos entre los cuales solo recogeré los que atañen más directamente a la pedagogía del arte: el niño artista, el niño sin talento, el niño libre, el niño sin voz, el niño sobreprotegido, el niño que no puede.

Las narrativas que poseemos sobre la infancia influyen fuertemente en la práctica educativa, no solo en lo que decimos o pensamos, sino en las decisiones y organización que adoptamos como escuela (Trueba, 2015). Aunque convivan en nosotras muchas narrativas, acabamos organizando las cosas en función de lo que queremos creer. No es solo lo que pienso o siento, sino lo que quiero pensar o sentir. Quizá tengo miedo de que se vaya a caer, pero me aguanto y le dejo explorar. Quizá tengo miedo de que no entiendan una pieza artística o un video, pero me aguanto, se la enseño y compruebo qué ha pasado. Quizá las narrativas al hacerse explícitas sin complejos y sin adornos permiten que las dominemos. I want to believe. Quiero creer en ese niño que describe Hervás, pero soy consciente de que no siempre lo creo y precisamente la fe es la que me permite actuar como si creyera. Porque la fe no es creer, la fe es querer creer.

Incluyo una cita de Marion Tielemann que señala algunas de las características más presentes – tanto a nivel verbal como visual- del concepto de infancia en las revistas.



"L'art d'educar l'art que ens educa",
Marion Tielemann, ICAT 212 (2016)



"Pas a pas. Sempre cap endavant...",
Equip directiu EBM Pam i Pipa, ICAT 219 (2017)



"Patraix amb ulls d'infant", Marina Mayor,
ICAT 217 (2017).

“La pedagogia de Reggio Emilia ha redefinit la «imatge d’infant» per col·locarlo al centre del seu enfocament. Així, es considera que l’infant participa de forma activa i creativa en la pròpia evolució i estableix una relació viva amb l’entorn que l’envolta. L’infant neix amb totes les habilitats que li permetran seguir desenvolupant-se autònomament. (...) Els infants es mostren curiosos, entusiastes i oberts davant tot allò que poden trobar en el seu món. Cada dia haurien de tenir la possibilitat d’expressar-se de forma creativa a l’escola”. Marion Tielemann, “L’art d’educar l’art que ens educa”, ICAT 212 (2016)

Activos, creativos, motor de su evolución, con una relación viva e interactiva con el entorno, hábiles, autónomos, curiosos, despiertos, entusiastas... son algunos de los adjetivos que aparecen en esta cita y que tienen su correlato fotográfico en este artículo y en muchos otros.

No he encontrado ningún artículo que niegue o cuestione explícitamente este concepto potente y fuerte de infancia; aún así, hay elementos que ayudan a analizar el concepto subyacente de infancia que hay en las prácticas. Siempre hay un niño/a que mira hacia otro lado y que muestra una infancia diferente a la que describen las revistas.



"La tribu educa utilizando el arte". Gema R. Guerrero. ICAST 132 (2012)

Algunos de los elementos que facilitan analizar el concepto de infancia son:

-Voz de los niños. La documentación de las frases de los niños y niñas. En algunas ocasiones se documentan sus frases textualmente, no solo se interpretan o se explican. Este hecho corresponde a un deseo de ser fiel a su voz y a no apropiársela. Es precisamente en estas documentaciones donde aparecen en boca de los niños conceptos "innombrables" por las maestras como aburrimiento, enfado...

- Las fotografías de los artículos refuerzan los conceptos de infancia que se describen con palabras. Habitualmente se establece entre el texto y la imagen una relación explicativa o descriptiva. Pocas veces se abre una línea complementaria de diálogo entre la imagen y la redacción, aún así, de manera involuntaria a veces, se muestran cosas que no se dicen y las fotografías ayudan a comprender el modelo de infancia que se quiere transmitir (contentos, concentrados, en movimiento, trabajando en grupo...). La imagen de infancia capaz se suele relacionar con una ausencia de la figura del docente en las fotografías, que es un aspecto que me ha sorprendido mucho. Apenas aparecen docentes en las fotos. Aparte de que es la propia maestra la que generalmente realiza las fotografías, quizá también haya un deseo de dar protagonismo a los niños y realzar su autonomía y capacidad. Además del discurso verbal, hay un discurso visual que revela un posicionamiento ideológico (Hernández, 2008; Hernández, 2010a; Trafí, 2012)¹⁸²

-Explicaciones sobre los procesos de toma de decisiones, transparencia entre lo que son decisiones de los docentes y de los niños sin reducirlo todo a un "nosotros" que no se sabe a quién implica y sin ocultar las decisiones y acciones del docente que con frecuencia parecen un tema tabú o se suplen con frases impersonales o de pasiva refleja que no se sabe a quién se refieren. Esta falta de claridad puede ser una tendencia a suplantar la voz de los niños y a hablar en su lugar.

¹⁸² Investigadores como Fernando Hernández (2008, 2010a), Allan Sekula (1982), Susan Sontag (1978), Jorge Ribalta (2005), Laura Trafí (2012a) han centrado su investigación en el análisis de imágenes fotográficas que pretenden ser neutras, pero revelan un posicionamiento ideológico.

Los niños y niñas frecuentemente no opinan sobre sus manifestaciones artísticas o sobre la de los otros, ni deciden sobre la exposición de sus trabajos, sobre cuándo el trabajo puede darse por finalizado o sobre si lo quieren exponer o no (Diez Navarro, 2016: 60). Estos hechos reflejan una falta de autorización e incluso una falta de confianza. La utilización de la 1ª persona del plural puede resultar bastante engañosa. Parece que da voz a los niños, pero puede ser una apropiación de sus voces. Hay ejemplos como “decidimos exponerlo en el aula”, “preparamos una webquest”, “disfrutamos y aprendimos mucho” etc. que hacen dudar de a quién incluye esta persona gramatical. El docente se apropia de la voz del otro y asume un paternalismo que en ocasiones se ha relacionado con el colonialismo de la infancia y que seguramente no es consciente, se da por supuesto que el docente conoce lo que piensan, sienten y aprenden los niños y se narra en una 1ª persona que invisibiliza más que muestra.

-Tendencia a manipular la voz de los niños. En otras ocasiones, no es que se ignore o se suplante su voz, sino que se manipula o se dirige esperando oír lo que se busca y rechazando o ignorando las voces que no se corresponden con las expectativas previas. En este sentido, Berdichevski (2014) apunta que los maestros tienden a documentar lo que están buscando, las respuestas que ellos esperan ya que es difícil abrirse a lo inesperado y reconocer lo interesante que puede haber en aquello que no se está buscando. Este aspecto es muy frecuente en las aulas, aunque difícil de evidenciar a través del análisis de los artículos. De manera consciente o inconsciente el docente dirige las respuestas hacia el campo que le interesa, pasando por alto respuestas que aparentemente no tienen nada que ver con el tema propuesto.

“Recomendamos además a los maestros documentar las reflexiones de los niños. Esto fue y en la actualidad continúa siendo una dificultad, ya que frecuentemente, los educadores tienden a registrar las respuestas esperadas, lo singular, lo no obvio, lo inesperado, muchas veces escapa a su atención o los inquieta.” (Berdichevski, 2014: 138)

Hay ejemplos en que no se oculta esta la intervención de la maestra en “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”¹⁸³ los niños proponen el tema de los Reyes Magos en relación a las huellas, elemento gráfico común en la obra de Tàpies, pero la maestra lo conduce hacia otro tema que le parece más interesante: la familia que es el que acaban trabajando. Seguramente esta “manipulación” es una manera de ampliar los intereses de los niños y niñas que tienden a quedarse enganchados -como todo el mundo- en aquello que conocen. Me parece detectar un cierto recelo a mostrar la intervención directiva de los docentes, una justificación continua de que se parte del interés de los alumnos. Quizá la actitud más honesta sea la de no ocultar el papel de selección, dirección y proposición que se ejerce en la docencia, a la vez que se intenta descubrir, escuchar de verdad y rescatar con fidelidad el interés de las aportaciones de los niños y niñas.

“Hi ha petjades invisibles?
Ens atrevim a fer-los aquesta pregunta, que els porta a pensar en els Reis d’Orient.
—Ens porten regals, però no veiem les seves petjades i són molt importants.
Però de sobte la Judit diu:
—El meu avi sí que va ser important.

¹⁸³ “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014)

–Sí, perquè sense ell tu no existiries!
–La meva família també és important...
–I la meva... “

Escola cooperativa El Puig, “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, ICAT 196 (2014)

Sorprende cuando en un artículo se lee “en todos los grupos de infantil, hemos reflexionado y puesto en marcha el sentido y el cómo de utilizar material natural en las actividades”¹⁸⁴ refiriéndose a un grupo de niños de 6 -12 meses de edad. La utilización de la 1ª persona del plural es el recurso estilístico más utilizado para narrar las prácticas y, a mi entender, de ocultar la verdadera participación de niños y maestras.

-Frases que chirrían. En ocasiones se utilizan adjetivos, frases que chirrían de manera frontal con el concepto que se dice poseer.

“Los niños viven más libertad ante este tipo de arte (arte contemporáneo) que les resulta más fácil interpretar y reproducir “ (...)”ni mucho que les pueda sobrepasar su capacidad de atención. “ (...) “Además nos parece excesivo para niños de infantil mezclar el acto de percepción y recepción del arte con el acto de expresión”(...) “ Estas palabras crearon en los niños mucha incertidumbre, apenas entendían nada”. Diego Puerta, “Artemio y el museo del patio herreriano”, ICAST 118 (2009)

Frases extraídas de un mismo artículo y que sumadas ofrecen un concepto de infancia pobre y una utilización del arte contemporáneo no por sus potencialidades, sino porque es más fácil de copiar.

Aún así, como digo, no es fácil encontrar ejemplos por escrito que reflejen una falta de creencia en el potencial infantil. Son las ausencias: la falta de fotografías de los resultados artísticos, la falta de documentación de sus voces, el énfasis en los objetivos y mecanismos de control, los ejemplos de actividades repetitivas y pautadas... lo que evidencian mejor la falta de confianza en el trabajo de los niños y niñas.

El concepto y las narrativas de infancia que tenemos (o que queremos tener) es uno de los aspectos que más influyen en la práctica educativa. El concepto de infancia se entremezcla con el resto de concepciones sobre la vida (el aprendizaje, el arte, la persona, la naturaleza) pero adquiere en sí misma una relevancia fundamental, por este motivo, le he dedicado un espacio y atención especial en este trabajo.

“Una de las características que define la profesión de maestro es la relación con la infancia. Si bien sabemos que la práctica docente acontece en medio de una compleja trama de interacciones entre personas (maestros, familias, estudiantes, directivos, entre otros), son los niños y niñas –aquellos que desde el mundo educativo llamamos alumnos– quienes suelen constituir el vínculo fundamental alrededor del cual se establece la relación educativa”. (Creus y Domingo, 2013: 1)

Aporto algunas citas significativas que pueden ayudar a entender esta idea de la idealización del concepto de infancia.

“Alguns dels trets d’identitat d’aquesta escola bressol en concret són creure en l’infant com un ésser capaç i autònom, en la persona educadora com a acompanyant d’aquest infant, la importància del treball en equip, la participació de

¹⁸⁴ “Material natural”, Koro Izaguirre, ICAST 141 (2013)

les famílies i l'aprenentatge actiu (...) Si pensem que l'infant és un ésser autònom i capaç, podrem arribar a la conclusió que la redacció per objectius limita el que els més petits poden fer". Núria Costa, Laura Farré, "El fang, una experiència a l'escola bressol", ICAT 193 (2013)

"Crear en una imagen de niño, de niña, capaz, potente, protagonista de sus aprendizajes pide –casi exige– crear contextos donde sean posibles espacios de observación, para comprender cómo los pequeños construyen este conocimiento". David Altimir, "La documentación", ICAST 125 (2011)

"Los niños comprenden todo y no temen, más bien aman las complicaciones...", "¿Eres tú? Un libro de poesía y música para bebés". Roberto Innocenti, ICAST 158 (2016)

"Quiso ser esta exposición, y es todavía, un intento para provocar la reflexión sobre sus hijos en las familias que acuden al centro cada mañana. Es una exposición preñada de esperanza y de fe en un niño sano, alegre y potente". "Mirar la vida", M^a Jesús Gallego, ICAST 113 (2009)

"Pensarlo diferente, no como sujeto débil que no sabe hacer, que no sabe andar, que no sabe hablar..., sino como persona humana que se encuentra en una edad determinada de la vida, pero que ya es rico y potente desde el momento en que llega al mundo, porque genéticamente, biológicamente, el ser humano ya incorpora todas sus potencialidades desde el principio. Pensar en el niño de esta manera ha hecho que se conciba la escuela no como un depósito o un aparcamiento o, simplemente, como sustituta de la madre, sino como escuela a la cual hace falta la figura de una educadora culta que necesita una formación. Por lo tanto, la primera idea es pensar en un niño diferente". Redacción Infancia, "Conversando con Mara Davoli", ICAST 113 (2009)/"Conversa amb Mara Davoli", ICAT, 162 (2008)

Mara Davoli insiste en que un modelo diferente de escuela y de maestra necesita un modelo diferente de infancia.

"Proyectar tal como hemos intentado esbozar implica reconocer a los pequeños competencias no declaradas pero vividas. Creer realmente que los pequeños son capaces cognitivamente, emotivamente, relacionalmente, y por lo tanto curiosos, activos, predispuestos e interesados por conocer, por construir juntos conocimientos y cultura. "Los pasos del proyectar". Monica Guerra. ICAST 128 (2011)"Los pasos del proyectar". Monica Guerra, ICAST 128 (2011)

Hay dos ejemplos que querría comentar de manera más detenida.

- "Proyecto «Miró: geometría y color»", María Carmen Rufete, Ai 89 (2017)

Proyecto de 2017 seleccionado en una convocatoria de la Universidad Politécnica de Valencia. Respecto a la infancia y a su relación con el aprendizaje hay elementos en el texto como el exceso de detalle y rigidez en la planificación que muestran una idea de infancia que necesita ser guiada constantemente, a la que se le da una libertad ficticia para escoger, pero donde todo está programado. El texto especifica con todo detalle las actividades previstas, todo lo que deben hacer los niños y niñas en cada actividad, lo que deben aprender... Hay un exceso de concreción en los objetivos y en la manera de pautar las actividades que contrasta con que luego se sorprendan de que hayan vivido algunas propuestas de manera tan mecánica y que achacan a que están "al límite de sus fuerzas" por ser final de curso.

"Actividad 1. Sobre papel A4 estampan puntos con los colores de la paleta básica de Miró; primero, pintura libre; más tarde, se les puede guiar dibujando series, por si desean imitarlas o mejorarlas."(...) Actividad 3. En un primer momento, sobre una

superficie de tamaño A3 se les deja pintar libremente combinado puntos y líneas (...) Después de varios días, se presentarán cuadros de Miró y es ahí donde niños y niñas deben buscar las formas básicas (...) los niños y las niñas, así como las educadoras están al límite de sus fuerzas escolares (...) También creo que algunas criaturas vivieron de forma muy mecánica el proyecto cuando debería haber primado su faceta más lúdica y de disfrute sobre todo lo demás”. María Carmen Rufete, “Proyecto «Miró: geometría y color»”, Ai 89 (2017)

Es el típico proyecto sobre Miró consistente en trabajar los colores primarios y las formas básicas sin pretender un acceso a estrategias, recursos o formas de pensamiento propias del arte. Los objetivos explícitos son: el disfrute y los colores y formas básicas (“Las actividades están encaminadas, por un lado, a que disfruten del acercamiento al arte y, por otro, a presentar a las criaturas conceptos que emanan de los mismos cuadros, como son el color y las formas básicas”).

Lo denominan de arte contemporáneo, pero no tiene nada de contemporáneo. Utilizan conceptos como documentar, evaluar, arte contemporáneo en un sentido bastante pobre: “Documentamos como «recuerdo» para educadoras, familias y las propias criaturas”; La evaluación solo se refiere a los niños atendiendo a los objetivos de expresión, comunicación y disfrute, cuando en realidad el énfasis de las actividades estaban en los contenidos matemáticos que no se incluyen en la evaluación. Las fotografías no muestran ningún proceso y los resultados incluyen procesos como el recortado de las formas geométricas o el perfilado a pincel que seguramente está hecho por las maestras porque no es lo propio de niños de 2 y 3 años.

En una dirección distinta, hay artículos que podrían considerarse ejemplos paradigmáticos de buena práctica respecto a la coherencia con el concepto de infancia que describen.

- “La reina lluna”, Elisenda Cordoní y Mequè Edo, ICAT 181 (2011)

Al igual que en el anterior también es un artículo en que se da prioridad a los objetivos matemáticos, pero refleja un concepto fuerte de infancia. Es un proyecto plástico y matemático partir de la obra de Oskar Schlemmer que refleja una relación pedagógica de confianza y autonomía. En el artículo se explica detalladamente los procesos de decisión que se han seguido (votación, boceto, nueva votación, etc.) distinguiendo lo que son decisiones de las maestras de lo que son decisiones de los niños y niñas, con un claro interés de transparencia y énfasis en los valores democráticos de la escuela. Se implica a los niños y niñas en procesos complejos poco habituales en las aulas de infantil como la confección un diagrama de barras o la participación en la selección y exposición de las piezas. Se les deja elegir los objetos, poner el título a sus piezas, se documentan frases textuales e incluso el artículo toma el nombre de una de las piezas... se los nombra por el nombre: Edurne, Laia... Todo ello lleva a reflejar un concepto de infancia capaz a la que se tiene en cuenta a la hora de decidir, pero a la que también se enseña, sin ocultar lo que son procesos dirigidos o decididos por la maestra.

Así y todo es curioso observar cómo un concepto crítico sobre la infancia puede coincidir con un concepto muy tradicional sobre la infancia como “pequeños artistas” dotados de un talento natural. El posicionamiento crítico en una de las facetas sobre la infancia no implica que en otras facetas se sitúen en planteamientos de corte tradicional y moderno. A mi entender esta utilización de términos como “pequeños artistas” muestra un doble lenguaje y una jerarquía de

conocimientos de las propias maestras. Un lenguaje más crítico, específico y profesional en el campo conceptual y matemático y un lenguaje más naíf en el campo artístico. Esta desigualdad se corresponde con una desigualdad entre los objetivos matemáticos muy bien especificados (formas geométricas tridimensionales (prisma, esfera, cilindro), lenguaje matemático, ordenación temporal del discurso, formas de desplazamiento, etc.) y los objetivos artísticos que no se especifican y de los que se habla vagamente como sensaciones, emociones... pero esto corresponde a otra tensión.

Los dos aspectos comentados (la infancia como construcción social y el concepto idealizado) convergen en las revistas dando lugar a una falta de ejemplos negativos.

A pesar de todos los esfuerzos en el bienestar infantil, parece que cada vez hay más presencia de depresiones infantiles¹⁸⁵ y otro tipo de trastornos, pero estos no aparecen reflejados en las prácticas relatadas en las revistas (aunque sí en algunos artículos de corte teórico).

“CARL HONORÉ: Sap quina va ser l’espurna? Una reunió entre pares i mestres del col·legi públic del meu fill de 7 anys, a Londres. La professora d’art estava entusiasmadíssima amb ell i em va dir que seria un artista meravellós i dotat. Vaig sortit corrents del col·legi i vaig posar-me al Google a buscar escoles d’art pensant que el meu fill seria el pròxim Picasso. Fins que vaig parlar-ho amb ell.

G. H.: I quina va ser la seva reacció?

C.H.: Em va dir que ell no volia dedicar-se a l’art. Que li agradava dibuixar, i punt. I després em va preguntar: «Per què els adults sempre heu de controlar-ho tot?» I aleshores va ser quan em vaig adonar que volia accelerar el desenvolupament del meu fill, sense paciència.

G. H.: Exercim massa control sobre els fills?

C.H.: No n’hi ha cap dubte. Som en un moment inquietant de la història: els adults hem segrestat la infantesa d’una manera mai vista. Els polítics i buròcrates han distorsionat l’educació pública per transformar-la en una fàbrica: es tracta d’atapeir els infants amb informació acadèmica i avaluar-los constantment amb proves i exàmens. I la indústria publicitària també ha colonitzat els racons més íntims de la infantesa, per vendre productes als nois (...)

G. H.: *Cada vegada es detecten més depressions, més desordres de l’alimentació...*

C.H.: Hi ha coses fonamentals que no estan funcionant. Si analitzem l’energia, el temps i els diners que estem invertint en els nostres fills, hauríem d’assistir al naixement de la generació més brillant, més sana, més feliç de tots els temps. Però els resultats ens diuen el contrari. Hi ha molts problemes de salut i salut mental entre els nostres fills “

(...) Els pressionem massa. No tenen ni l’espai ni el temps per desenvolupar-se cognitivament.

C.H.: Amb petites coses. Intento ser amb el meu fill a casa, sense controlar-lo. Deixar-li, per exemple, jugar, mentre jo cuino, sense controlar-lo. Sopem junts amb el televisor apagat. A casa nostra és fonamental menjar un cop al dia junts, sense televisor, i parlant”. Gaspar Hernández, “Conversa amb Carl Honoré”, ICAT 167 (2009)

Rebeca Wild (2006) también habla de esta realidad:

“Los niños tristes, abatidos, que se pegan a nosotros, miedosos, hiperactivos, agresivos, sabelotodos y tensos nos dan señales de alarma. Podemos ir con estos niños al médico, hacer que se sometan a un tratamiento psicológico, podemos

¹⁸⁵ “L’educació artística a l’escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”. Gerard Guillot, ICAT, 143 (2005)

adaptarlos a nuestra irrespetuosa sociedad con todo tipo de psicofármacos o de condicionamientos, pero antes o después deberemos correr con las consecuencias.)
(Wild, 2006: S/P)

Es un tema que no aparece en los artículos. No se habla de la depresión infantil, ni de tristeza ni de aburrimiento (excepto para explicar experiencias escolares antiguas, de la pedagogía tradicional). Se nombra de manera muy infrecuente que algún niño o niña se haya enfadado. En general los artículos no presentan conflictos ni problemas en las aulas.

Las palabras “triste” o “aburrido” solo salen en alguna frase textual de los niños (cuando estoy aburrido, cuando tengo miedo), pero no forma parte del discurso de las maestras sobre las experiencias que relatan. Es un tema que queda fuera de campo, a excepción de unos pocos ejemplos, como el relato de Angela Brogli de una niña que llora o la fotografía de Meritxell Bonàs mostrando un momento de conflicto en la escuela.

“Durante unos minutos continúa mirando a los otros, después toca la pintura con la punta de los dedos de la mano derecha, levanta la mano, se la mira, intenta probarla, el sabor no le gusta y llora; Chiara le ofrece el chupete que estaba encima de la mesa, Sara se tranquiliza y prueba de nuevo, se unta toda la mano y cuando la levanta del plato intenta frotarla sobre el papel, pero le queda totalmente pintada. Sara parece enfadada y llora, la maestra se sienta a su lado, le limpia la mano con un trapo y Sara deja de llorar, continúa mirando a los demás pero permanece quieta.
Angela Brogli, “Los lenguajes del trazo y del color”, ICAST 122 (2010)



Imagen de Meritxell Bonàs en "La discussió", ICAST 153 (2006).
Pie de foto: "Passa a vegades, a les millors famílies, fins i tot entre amics inseparables. La veu puja de to. La defensa d'una idea sembla que demani més èmfasi. I el cos sembla que vol seguir la veu. Però el que més ens interessa és la mirada interrogant del fons. L'evolució i solució d'un conflicte implica també tot l'entorn"

Es una fotografía muy excepcional que muestra un momento de conflicto en la escuela, tema tabú especialmente si hay niños y niñas implicados

Discursos y narrativas sobre la infancia.

Las narrativas sobre la infancia son muy diversas. Reyes Domínguez (2014) señala diversas posibilidades: el niño como ser angelical, el niño como demonio, el niño tabula rasa, el niño como ser primitivo, el niño como esponja y espejo, el niño tribal y el niño agente, el niño abducido por las nuevas tecnologías... En este trabajo he seleccionado las que presentan una

relación más estrecha con la educación artística, y no tanto con la pedagogía en general. Las distintas narrativas (el niño artista, el niño creativo, el niño feliz, etc.) penden de tres grandes discursos: la espontaneidad, la inocencia y la felicidad.

- La espontaneidad. El niño que aprende solo, que lleva todo en su interior. El niño como ser en evolución que avanza por fases preestablecidas y comunes. Se refleja en las narrativas del niño artista al que la escuela y la enseñanza “matan” su creatividad. El niño es un sujeto potente y capaz en que se puede confiar y que aprende de manera espontánea a través del juego. Se relaciona estrechamente con la narrativa de la libertad y el juego.
- La inocencia. El niño como ser angelical, ausente de contaminación al que hay que proteger y preservar de las dificultades. Es el niño inocente y se refleja en la falta de complejidad en cuanto a temáticas y en cuanto a recursos técnicos; en la simplificación temática y formal de los referentes artísticos.
- La felicidad. La felicidad y la emoción como centro de un discurso educativo en que es prioritario hacer un niño feliz.

De cómo entendamos al niño y del “guión “ con que interpretemos sus actos dependerá en buena medida, la manera de relacionarnos y las prácticas educativas.

“No ens relacionem de la mateixa manera si creiem que els nens i nenes són gots buits que cal omplir que si, en canvi, els considerem savis i competents. En el primer cas, la nostra forma de relació sol estar plena de presses, instruccions, programacions, ensenyaments, ensinistraments, anticipacions i controls. En el segon, la nostra presència atenta esdevé acompanyament, espera, observació, investigació, oferta de bons escenaris estètics (amb matisos tàctils, sonors, visuals, sensorials, lumínics, compositius o cromàtics pensats amb sensibilitat). Tot això engloba el significat d’educar i la manera com entenem el nostre paper professional. (...) Aquesta relació que es concreta en la pràctica diària fa visible la coherència o la incoherència pedagògica del nostre discurs”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

“Tal com afirma Daniel Stern, des del naixement els infants són, de manera espontània, éssers interpretats i narrats, aspectes que construeixen la seva biografia. És probable que alguns pares i mares compreguin el plor del seu fill o filla a partir de com els seus propis pares i mares van interpretar els seus sentiments. D’altres vegades, no. Així, un mateix episodi de plor pot ser declarat com de gana, de son, frustració, trauma, desfogament d’afers pendents, expressió, comunicació, malestar, dolor, angoixa, desig de contacte, llàgrimes de cocodrill, desig de manipulació o xantatge. “Cada lectura exegètica, evidentment, comporta formes d’actuació diferents”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

La espontaneidad. La teoría espontaneista

El discurso de la espontaneidad se traduce en narrativas comúnmente aceptadas como: “El niño es un artista que aprende de manera espontánea”, “la escuela mata la creatividad”, el “talento es innato y no se puede aprender”, “hay unas etapas de desarrollo gráfico comunes a todos los niños”, “el niño aprende a través del juego”, “el niño expresa en el arte su mundo interior”, “sin emoción no hay aprendizaje”, “En todo artista habita un niño”, etc. Son narrativas relacionadas entre ellas que tienen su origen en la teoría pedagógica del desarrollo natural (espontáneo)

desarrollada fundamentalmente por Piaget (1950) y llevada al terreno del arte por Lowenfeld (1957)¹⁸⁶. La teoría piagetiana defiende que el niño “desenvuelve” de manera natural e universal sus capacidades intelectuales en contacto con el entorno, especialmente a través de la exploración activa producto por una parte de una motivación interna, y por otra de un proceso de equilibración que se pone en marcha ante los retos que exhiben la discrepancia óptima para motivar su aprendizaje.

(...) dynamic equilibrium, which is at the heart of Jean Piaget’s monumental developmental theory. Piaget held that the dynamic equilibrium between what he called assimilation and accommodation – between the child’s internal world, and the people, places and things he/she encounters in everyday life – is the primary source of cognitive development. (Hargreaves, 2014: 309)

La teoría espontaneísta o de desenvolvimiento natural concibe al niño como “una semilla que, aunque pequeña y frágil, contiene bajo su envoltura todos los gérmenes necesarios para un posible virtuosismo artístico” (Hargreaves, 2002: 174). En esta perspectiva el docente adopta un rol protector: proporciona las condiciones adecuadas para favorecer el desarrollo innato de los alumnos. La teoría espontaneísta también es denominada “progresista”.

La teoría espontaneísta tiene distintos grados y diversos matices. Hargreaves (2002) hace una breve explicación de esta diversidad situando a distintos pedagogos (Piaget, Gardner, Vygotsky, Bruner, Wood, Delamont y Galton, etc.) en una línea que va desde el desenvolvimiento espontáneo (o aculturación) al entrenamiento conductista. Se centra especialmente en Piaget - de quien critica la falta de atención al contexto cultural y social del niño como si todos tuvieran el mismo deseo por aprender y evolucionaran de la misma manera y en Gardner a quien sitúa en un punto central entre el “desenvolvimiento” y el “entrenamiento” dependiendo de la edad y situando en los primeros años (hasta los 7) la parte más espontánea de su desarrollo.

“Esencialmente, la aculturación se refiere a los cambios que se producen de manera espontánea, sin esfuerzo o dirección autoconsciente. La mayoría de los niños de un determinado grupo cultural muestra una sucesión semejante de logros (...)”. (Hargreaves, 2002: 174)

“for example, Cizek (in Viola, 1942), Derham (1947, 1961), Richardson (1948), and Lowenfeld (1939, 1967). This approach claims a more or less wholly natural, unfolding creativity isolated from cultural context. Generally speaking, this approach, which had its heyday in the earlier part of the 20th century, is now in decline” (Matthews, 2004: 272)

La teoría espontaneísta se concreta en el terreno de la educación artística en una concepción de la evolución del gesto gráfico como un hecho universal muy parecido en todos los niños y en todas las culturas. Esta concepción está muy presente en las revistas de esta investigación.

“Todos los niños y las niñas dibujan. “ (...)”El arte infantil es puro, es un arte sin convenciones. El propio desarrollo es fuente de los garabatos básicos, trazos de

¹⁸⁶ “Será Rouma, *Le Langage graphique de l’enfant*, el primero que trata de estructurar ese carácter evolutivo fijando etapas de desarrollo gráfico, y Burt, *Mental and Scholastic Test*, el primero que realiza un desarrollo de ellas, pero sería Luquet, *El dibujo infantil*, Barcelona: Betacuatro, 1972, el que situaría el dibujo como una manifestación espontánea de todos los niños, analizando los caracteres esenciales del dibujo infantil y resaltando la importancia de la evolución que sufre el niño desde lo que él llama «realismo fortuito al realismo visual»”. (Delgado y Martínez, 1991: S/P)

escritura y dibujos de las estructuras básicas de las cosas”(...)”Es la intencionalidad de este garabato, del trazo, del dibujo lo que diferencia al adulto del pequeño (...) El arte infantil nace del impulso espontáneo. Maite Centol, “De la experiencia a la acción”, ICAST 116 (2009)

Otra consecuencia de esta teoría es la consideración del niño como un artista, aunque no todos los defensores del desarrollo espontáneo del niño consideren al niño como un artista, por ejemplo Froebel que compara al niño con una semilla que se desarrolla espontáneamente si recibe los cuidados adecuados, no incide especialmente en la consideración del niño como artista. A pesar de esta importante excepción, son muchos los estudios y los artículos de esta investigación que sí establecen esta correlación entre el desarrollo espontáneo y la innata “artisticidad” de los niños.

“The progressive approach to early childhood art education links artistic expression with children’s natural development (Feldman, 1995). Influenced by Piaget’s (1950) theory of child development, art educator Victor Lowenfeld’s book, *Creative and Mental Growth* (1957) endorsed child-centred art education, articulating a stage theory of children’s art development (Feldman, 1995). Lowenfeld and Brittain’s (1970) approach is identified as *laissezfaire*, since it focuses on artistic expression through ‘natural-unfolding’ behaviours. Children’s artwork is seen as free expression devoid of ‘hidden meaning’ (Levick, 1986). As Lowenfeld and Brittain (1970) assert “the art room should be a sanctuary against school regulations, where each youngster is free to be himself [sic] and to put down his [sic] feelings and emotions without censorship” (p. 108). The progressive approach remains evident in early childhood art education today”. (Twigg, Garvis, 2010: 194)

¿El niño es un artista por naturaleza y la enseñanza coarta su creatividad?

La primera conceptualización del niño como artista se inicia con Franz Cizek (1865-1946) (Acaso, 2000; Barragán, 1995; Chalmers, 2004; Efland, 2002; Hernández Belver, 2002; López Martínez, 2011; Mathews, 2004; Medina Ramírez, 2011; Stankiewicz, 2007; Wilson, 2004a) y son numerosos los pedagogos que han defendido esta concepción del niño como artista (Kerchensteiner, 1905, Kergomard, 1906¹⁸⁷; Luquet ,(1913; Lowenfeld (1961, 1939, 1967); Rodha Kellog, 1989;¹⁸⁸ Gardner, 2004 según Twigg y Garvis, 2010 también defiende esta postura del niño artista¹⁸⁹

¹⁸⁷ El texto de Kergomard *La educación maternal en la escuela* es uno de los primeros documentos específicamente orientados a la escuela infantil. En él se llama repetidamente a los niños como “pequeños artistas, pequeños dibujantes” (o sin referencia al arte: muñecos, Pequeños compañeros,, pequeños alumnos, pequeños camaradas, pequeños escolares, pequeños sacrificados). Es un libro muy interesante para estudiar el concepto de infancia. (1906: 124).

¹⁸⁸ Wilson (2004a: 308) explica la concepción de estos pedagogos.

“Although the artists and their informants and the pedagogues and psychologists took their separate courses through the world of child art, they arrived at a nearly identical set of beliefs about that world. The literature reveals the nearly universal collective unquestioned set of assumptions: (a) The child is a natural artist who needs only encouragement, not formal instruction Indeed adult influence will disrupt the natural flowering of artistic creative expression. (b) Children’s art comes from “deep down inside” (Cole, 1966)—from individual and innate sources. (c) Art provides a way for children to express feelings about themselves and their worlds. Children have no need to depict the exterior appearance of things. (d) Form and abstraction are intrinsic to child art, and the artist and the child see the world as light, color, and mass. (e) The art of children and of tribal peoples are a model of primal and unfettered creativity for modern artists to emulate. (f) All

Es una concepción que está muy presente en los estudios que abordan el dibujo y el arte infantil y consiste en considerar que el niño/a tiene una creatividad natural que va perdiendo con la edad principalmente a causa de las interferencias externas. Este debate estaría relacionado con el del genio artista de la modernidad, el niño como “alter ego” del artista moderno (Trafí, 2012), aunque también se ha hecho este paralelismo con el artista contemporáneo (Romero, 2014).

“En estos años, las primeras vanguardias expresan sus críticas al arte tradicional, académico, reflejo de la sociedad decadente y burguesa a la que quieren combatir, y vuelven sus miradas al arte infantil y primitivo como una nueva forma de expresión artística, más humana y auténtica, manifestando cada vez más interés y admiración por él. Uno de los primeros artistas en mostrar ese interés fue Frank Cizek, que añadió a esa faceta artística su labor como educador, propugnando, como M. Richardson en Inglaterra y otros en el resto de Europa y Estados Unidos, que los niños eran artistas y que ese arte, como todo arte, era evaluable, además de vulnerable por las influencias adultas, siguiendo las teorías que se plasmarían en la corriente expresiva, y que él, en su obra *Zeichenschule*, establece como base para una educación del dibujo. (Hernández Belver, 2012: 13)

“Franz Cizek en Viena, Marión Richardson en Inglaterra y sus homólogos en Estados Unidos sentaron las bases de una pedagogía del arte basada en la premisa de que los niños son artistas y de que su arte, igual que todo arte, posee un valor intrínseco”. (Efland, 1990: 288)

El “niño artista” es una de las narrativas más potentes del modelo de la Autoexpresión libre, se considera que el niño va perdiendo su capacidad creativa debido a la contaminación de los modelos adultos lo que lleva a un estilo pedagógico no intervencionista en que lo más importante es preservar las cualidades innatas del niños sin frustrar, sin enseñar modelos, sin pautar: simplemente acompañando y ofreciendo el apoyo y motivación necesarias para el desarrollo adecuado del niño.

Lowenfeld (1903–1960) es el referente más importante en cuanto a la noción del niño artista espontáneamente creativo que no debe ser maleado (Lowenfeld, 1958). Referentes previos como Froebel o posteriores como Stern, defienden la espontaneidad del arte infantil, pero no hacen tanto énfasis (o incluso rechazan) la noción del “niño artista”

Froebel (1844 - 1906) no habla del niño como artista. Defiende la importancia del arte en la educación del niño desde la primera edad, pero no cree que sea un artista, ni siquiera que todos puedan llegar a ser artistas, sino que considera que hay personas con un talento natural.

“El ritmo y la cadencia le harán apreciar mejor la medida y proporción de las cosas, le enseñarán a reprimir la rudeza ó impetuosidad de sus movimientos, a poner más

former artistic conventions (at least of the Western variety) were to be avoided. Every artist and every child had the obligation to invent an individual style of art, and through the harnessing of individual creative energies art could then remain in a perpetual state of renewal, modernism could last forever, and there would be a perennial avant-garde. (g) In this ideal modernist state, artistic growth came not through formal instruction but through nature and the organic unfolding of intrinsic creative energy. Indeed, Cizek spoke wistfully of an island in the sea where the world’s children could be sent to unfold naturally, free from the influence of adult visual culture”. (Wilson 2004a: 308)

¹⁸⁹ “Howard Gardner (2004) asserts the early childhood years are “a time when every child sparkles with artistry” (p. 86)”(Twigg y Garvis, 2010: 193)

miramiento en su conducta, y poco á poco contribuirán á desarrollar en él el sentimiento del arte y de la naturaleza, á hacer de él un artista ó un poeta.” (Froebel, 1888: 45)

“Dedúcese de ahí evidentemente que el arte, la inteligencia del arte es una propiedad, una disposición común á todos los hombres, y por esta misma razón se la debe cultivar en ellos cuidadosamente, desde la infancia; de tal suerte que aun aquel que carezca de aptitudes para llegar á ser un verdadero artista, venga á ser al menos capaz de comprender, de apreciar las obras de arte, en una palabra, de ser inmediatamente artista. El canto, el dibujo, la pintura y la escultura, lejos de ser abandonados al capricho ó á la voluntad del niño, deben ser cultivados desde temprano y considerarse como cosas importantes en toda escuela seria. No hay que imaginarse, empero, que cada alumno debe ser un artista en tal ó cual arte, ó bien que el discípulo pueda llegar á ser artista en todos los géneros del arte, por más que todo hombre pueda llegar á ser artista bajo cierto punto de vista ; pero bueno es persuadirse bien de que todo hombre, para poder desarrollarse completa, perfectamente y de una manera armónica, debe conocer la multiplicidad y la elevada potencia de su ser, y comprender y apreciar los testimonios de todo arte verdaderamente digno de este nombre.”(Froebel, 1888: 162)

Arno Stern (1924-) aporta un punto de vista diferente al de Lowenfeld y del modelo autoexpresionista. Para él el debate del niño-artista resulta improductivo y no habla ni de arte ni de artista, sino de juego y de placer. Para Stern no es necesaria una intervención pedagógica, pero no le importa si es arte o no, si los niños son artistas o no. En su manera de entender el arte, se podría afirmar tanto que todo el mundo es artista como que nadie es artista. Su trabajo no se relaciona tan directamente con el arte ni con la creatividad ni con la comunicación, sino con la expresión. El niño no trabaja como un artista, no quiere comunicar nada, ni ser un artista, el niño pinta por placer al margen del otro.

S. H.: En els seus llibres i en les seves conferències, vostè insisteix molt en el fet que per als infants l'activitat de pintar no té res a veure amb l'art.

A. S.: L'artista necessita un destinatari, un públic. No és així per l'infant. Fins que no s'adona de l'efecte que els seus treballs tenen sobre els adults, dibuixa per plaer; crea sobre el paper, amb modalitats molt semblants a les del joc, vertaders mons a la seva mesura, una experiència que el reforça i li dóna seguretat. Sara Honegger, “Conversa amb Arno Stern. La creativitat dels infants i els seus enemics”, ICAT 178 (2009)

La concepción del niño como artista pervive en la actualidad y conlleva algunas problemáticas sobre las que Wilson (2004) nos invita a reflexionar.

“In this ideal modernist state, artistic growth came not through formal instruction but through nature and the organic unfolding of intrinsic creative energy. Indeed, Cizek spoke wistfully of an island in the sea where the world's children could be sent to unfold naturally, free from the influence of adult visual culture. It is amazing to me that many art educators still believe these assumptions to be true and continue to construct their pedagogical practices in light of them. I wish to argue that it is art educators, not children, who created what we call child art”. (Wilson, 2004: 309)

En contraste con las narrativas modernas basadas en la espontaneidad, universalidad, libre expresión, creatividad, ausencia de influencias externas... derivadas de la concepción espontaneísta de la infancia, Wilson propone otro conjunto de narrativas (Wilson, 2004: 321)

- Arte infantil como constructo, cultura visual como constructo. Cualquier artefacto visual producido por los niños o jóvenes son productos impregnados por la cultura.
- Arte infantil como término ideológico.
- Hay múltiples formas de cultura infantil y juvenil. Los niveles evolutivos no existen
- Los artefactos culturales visuales de niños y jóvenes siempre deben ser vistos en relación con la cultura visual adulta. No prohibir ni desanimar las representaciones de los estereotipos de su propia cultura visual.
- Hay diversas interpretaciones e intereses que entran en conflicto.
- La educación artística escolar debe ser vista en términos de poder y control.

“Is it possible to develop pedagogical practices that no longer pit school art against out-of-school visual cultural products; that no longer pit the interests of children against those of their teachers; that no longer pit high art against popular visual culture; that pit political, ideological, and narrative art against art that glorifies sumptuous aesthetic qualities, expressiveness, design, and pleasing form? Perhaps the resolution of these dialectics is impossible. Nevertheless, surely the sensitive examination of the ideologies underlying the opposing interests would benefit art education”. (Wilson, 2004: 324)

Esta concepción del niño artista no es solo un concepto del pasado, sino que sigue vigente actualmente tanto en las escuelas como en algunos abordajes teóricos del tema como la Teoría de las inteligencias múltiples.

“In the postmodern era it is somewhat surprising that the notion that children’s art is uninfluenced by culture persists both in art education and, interestingly, in art history. Jonathan Fineberg (1997) has written an entire book, *The Innocent Eye: Children’s Art and the Modernist Artist*, chronicling the influence of child art on artists. Fineberg provides a chronicle of the beliefs that the artist possesses a childlike spirit, that the child is closer to nature than is the adult, and that the child is an unknowing seer (1997, pp. 2–3)”. (Wilson 2004: 307)

“It is amazing to me that many art educators still believe these assumptions to be true and continue to construct their pedagogical practices in light of them. I wish to argue that it is art educators, not children, who created what we call child art”. (Wilson, 2004: 309)

“Howard Gardner (2004) asserts the early childhood years are “a time when every child sparkles with artistry”. (Twigg y Garvis, 2010: 86)

Esta concepción está presente en muchos de los artículos analizados para esta investigación que ahora aportaré.

Muchos artículos presentan a los niños como artistas con frases como: “somos artistas” (Díaz García, M^a del Carmen ; Martínez Muñoz, Rosa M^a (2016). “Algo más que un proyecto de arte”, *ICAST*, 155), “auténticas obras de arte” (“Alexander Calder desde una mirada matemática”, *ICAST* 143), “convertirse en Calder” o “en Miró” (*ICAST* 143, “Alexander Calder desde una mirada matemática”), “nuestros pequeños artistas crean su propia galería”, o incluso intentando “convertir a los niños de 3 a 6 años en parte del Museo” *ICAST* 118 “Artemio y el museo”... Es una manera de nombrarlos muy habitual que no solo responde a una frase hecha o un tópico, sino que encierra una concepción muy extendida de que el niño es un artista y de que, habitualmente, su arte se malogra con la edad.

Hay numerosos ejemplos de esta concepción en los artículos de las revistas analizadas.

- “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, Eva Martínez, ICAT 118 (2009)

Se dice que los niños están convencidos de que son artistas, se han identificado con este rol. Es bonita la anécdota que se explica en el artículo.

“En un principio, mediante la acción espontánea y el juego practicamos muchas de estas técnicas y experimentamos con numerosos materiales cercanos como pintura de dedos, tierra o telas, como verdaderos artistas, sintiéndonos identificados con esa palabra. A todos los que se encontraba les comunicaban: soy artista. “La madre de dos niños gemelos de la clase nos comentó un día que el pediatra le había preguntado a uno de ellos: ¿tú quién eres?, ya que nos los distinguía, y él le respondió: yo soy artista”.

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

Este proyecto se desarrolla en el kindergarten de La Salle. Es un artículo en que se relaciona bien la teoría y la práctica. Se explica la experiencia a la vez que se hacen inferencias generales a la didáctica y a los conceptos de arte, de educación, de infancia... Cita referentes de arte contemporáneo como Beuys o Documenta 5, pero a su vez tiene una concepción del arte y de la infancia muy ligadas al movimiento autoexpresionista

“el arte infantil tiene entidad por sí mismo y constituye un punto de referencia permanente para los artistas adultos («En todo artista hay un niño»). La disposición del niño y su visión del mundo enmarcada por la libertad simbólica, la espontaneidad, la experimentación, la flexibilidad, la intuición y el sentido lúdico hacen que esta etapa cobre especial significación artística.” Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAST 115 (2009)

No se habla de la inocencia, la pureza en general, pero sí del carácter creativo que parece que todos los niños tienen y del momento evolutivamente idóneo para desarrollar estas capacidades.

“Desde la psicología, Jean Piaget sostiene que el desarrollo artístico no sigue un progreso ascendente y que el pequeño se muestra más creativo que los mayores. “ (...) En este primer estadio son intuitivamente creativos, disfrutan con el arte, la música, el teatro y el lenguaje, y sus dibujos están cargados de color, equilibrio, ritmo y expresividad. Posteriormente el patrón cambia para dar paso a la «etapa literal», en la que el niño empieza a someterse a las normas y convenciones y la creatividad pierde su relevancia”. Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAST 115 (2009)

Como decimos, muchos artículos presentan a los niños (más que a las niñas) como artistas y sus producciones como “auténticas obras de arte”. Parece fácil para los niños y niñas “convertirse en Calder o en Miró. Es curioso que en otro artículo donde se habla de arquitectura, se dice “el petit grup d'*arquitectes*” pero señala *arquitectes* en cursiva porque se entiende que no son realmente arquitectos. No he observado en ningún artículo que se utilice la cursiva, entrecorillado o cualquier otro distintivo gráfico para dar a entender que en realidad no son artistas. Incluyo a pie de página algunos ejemplos de esta utilización de la expresión “artistas” para referirse a los niños ¹⁹⁰

¹⁹⁰ “Artemio y el museo del Patio Herreriano”, Diego Puerta, ICAST 118 (2009)

“Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren, ICAST 117 (2009). Aunque hay la matización de que son artistas en potencia.

“Artistas de proximidad”, FUB Ai 76 (2014)

El “niño artista” se ve en algunos casos substituido por el “niño creativo” , versión cada vez más frecuente, pero que al igual que en el “niño artista” mantiene la narrativa de ser una capacidad natural en los niños que se va perdiendo con la edad y que conviene proteger.

“Si se ha demostrado que los niños y las niñas pequeños son los más creativos, creemos que puede ser muy positivo para su desarrollo potenciar esta creatividad desde la faceta del trazo”. M^a Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, “El trazo a través del arte”, Ai 96 (2018)

La concepción del “niño artista” no es homogénea, sino que adopta diversas matizaciones: Los niños/as son artistas y van perdiendo esta creatividad. Son artistas en potencia. En realidad todos somos artistas. Comparten procesos creativos con los artistas. No es artista ni quiere serlo. Algunos niños o niñas (no todos) son artistas y tienen un talento especial que es necesario descubrir. Los artistas son como niños.

Destaca la idea de que los niños siguen procesos creativos similares a los que usan los artistas. Varios investigadores han dedicado atención a este tema (Romero, 2014; Saura, 1996). Romero (2014) observa una similitud entre el arte infantil y el lenguaje plástico contemporáneo y propone fomentar y desarrollar estos recursos expresivos propios de la infancia. Esta

Habla de “Artistas que recrean artistas” (pie de foto)

“Artistas, músicos y actores”, CEIP Narcís Monturiol, Ai 53 (2010) Hacen un taller de expresión plástica al que llaman: «Somos artistas»

“El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, Eva Martínez, ICAT 118 (2009)

“El proyecto ¡Somos artistas! nos ha permitido como educadores investigar no sólo sobre el arte, sino sentirnos artistas, acompañar y mediar en un proceso de andamiaje encaminado al aprendizaje experiencial e individual”

“Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014). Se dice “somos artistas como Miró”

“Sueños de cruces y formas”, Águeda Hervás, ICAST 118 (2009) Se dice “Todos queremos ser artistas como Judith [Judith Scott]” y “han sido artistas en las acciones realizadas en el grupo”

“La Reina Lluna”, Elisenda Cordomí y Mequè Edo, ICAT 181 (2011) Se dice: “Cada grup estava format per tres o quatre petits artistes”

“La bella mirada”, Montserrat Pàmies y Marta Secall, ICAT 206 (2015)

“Un diálogo entre el presente y el pasado”, José Luis de los Reyes , Ai 86 (2016) Compara el arte infantil con los objetos de arte de un museo.

“El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán”, Lucía Costa, Isabel M^a Cardona, ICAST 142 (2013)

“FOTO VOZ. La escuela vista por los pequeños” ICAST 138

“El fang, una experiència a l’escola bressol”, Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)

“Tal i com diu Malaguzzi (1996), «s’ha de reconèixer la necessitat de l’infant de crear, de ser artista, per desenvolupar-se de forma integral i ser un individu únic, original i autèntic dins el seu grup de referència»”.

“La belleza, Miró i els infants...”, Enzo Catarsi, ICAT 190 (2013). Se habla de “petits artistes”

“Mirar la escuela”, Consejo de Infancia en Castilla-La Mancha, ICAST 128 (2011). Anima a observar las producciones de los niños y descubrir y aprender de su belleza, a dejar de lado los modelos adultos.

“Arte in Erba”, Stefania Gori, ICAT 139 (2004)

“El taller com a oportunitat”, Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010)

“per a nosaltres, el que els nens i les nenes tenen possibilitats de fer volem i pensem que ha de tenir la categoria i la intenció de l’artista que hi dedica la vida.”

También es muy elocuente la frase que rescatan de Picasso: “Pintar com els pintors del Renaixement em va costar anys. Pintar com els nens, tota la vida. Pablo Picasso”

“El trazo a través del arte”, M.Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 96 (2018)

consideración se correspondería con la famosa frase de Picasso (Penrose, 1958) tras visitar una exposición de dibujos infantiles: «Cuando tenía su edad, yo podía dibujar como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como ellos.» Romero propone cultivar estos recursos expresivos que los niños tienen de forma natural, recursos que tienden a ser rechazados como errores y que se pueden desarrollar como recursos válidos *distintos* a los del realismo. En las revistas, varios artículos señalan este paralelismo señalando la “facilidad” de los niños para la metáfora¹⁹¹, para “entender las sensaciones que despiertan los colores”¹⁹², para mirar como un artista¹⁹³, para entender el arte sin los prejuicios adultos¹⁹⁴ o seguir procesos diferentes a los de la mayoría de los adultos.

“Entenen millor que els adults les sensacions que desperten els colors i, sense els nostres prejudicis, són capaços de sentir-se molt més atrets que nosaltres per les obres d’art de tots els temps(...)Per als infants, aquest procés és diferent”. Núria Saló, “Infants i creativitat”, ICAT 203 (2015)

Este paralelismo en los procesos origina que el arte infantil se convierta en un referente para el arte adulto, pero también en una justificación para la presencia de artistas en las escuelas tanto en formatos de “en residencia” como en forma de inspiración a partir de su biografía y su obra.

“Els nens i les nenes necessiten els artistes a prop (museus, galeries, interrelació a l’escola). Veure imatges és el que fan quan no saben llegir. Estan en un moment en què s’hi fixen molt, capten molts detalls i poden aprendre molt dels artistes. Els nens i les nenes no estan lluny dels artistes i tenen un llenguatge que els apropa als pintors i altres creadors. Per tant, aquesta idea de treball pot ser aplicada tant a Infantil i Primària com a Secundària.” (Torres, 2010: 30)

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAT 115 (2009)
“el arte infantil tiene entidad por sí mismo y constituye un punto de referencia permanente para los artistas adultos («En todo artista hay un niño»)". Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAT 115 (2009)
- “La bella mirada”. Montserrat Pàmies, Marta Secall, ICAT 206 (2015)

Insistencia en hacer un paralelismo entre Miró y los niños por sus intereses, manera de trabajar, sensibilidad...”Les obres de Miró connecten de manera molt particular amb els infants. Com acollim aquesta sintonia? “A l’obra de Miró hi ha l’ull dels infants” Acaba con un paralelismo visual entre Miró dibujando en la arena y los niños dibujando en la arena.

- “La Reina Lluna”, Elisenda Cordoní y Mequè Edo, ICAT 181 (2011). Se trata de un proceso creativo natural
“ El procés creatiu dels infants, doncs, té un paral·lelisme clar amb el procés creatiu dels i les artistes. “ Elisenda Cordoní y Mequè Edo, “La Reina Lluna”, ICAT 181 (2011).
- “De la experiencia a la acción”, Maite Centol, ICAT 116 (2009)

¹⁹¹ “Les metàfores emergeixen de enens i nenes com papallones aletejant entre les flors...” Mercedes Civarolo, Mónica Pérez, ICAT 216 (2017)

« La metáfora, rasgo de la infancia », ICAT 167 (2018)

¹⁹² “Infants i creativitat”, Núria Saló, ICAT 203 (2015)

¹⁹³ “ La bella mirada”. Montserrat Pàmies y Marta Secall. ICAT 206 (2015)

¹⁹⁴ “Experiències d’art”, Carme Comas i Assumpta Cirera, ICAT 179 (2011)

“Infants i creativitat”, Núria Saló, ICAT 203 (2015)

“El arte infantil contiene las formas estéticas utilizadas en todo el arte “(...) “el arte infantil contiene las formas estéticas utilizadas en todo el arte, unido a los primeros símbolos visuales. “ (...) “La pintura que busca la simplicidad y autenticidad parte de la misma esencia que la pintura infantil. “(...)”El arte infantil es puro, es un arte sin convenciones. “ Maite Centol, “De la experiencia a la acción”. ICAST 116 (2009)

“I vàrem tornar a mirar la postal motivadora d’aquest treball que ens va aportar la conclusió final: l’artista adult busca la deformació com un recurs expressiu. En l’infant, la conquesta de la forma sorgeix directament i qualsevol deformació s’esdevé com a única resposta possible a la necessitat d’execució.” Soledat Sans, “La conquesta dels infants”, ICAT, 157 (2007)

- “Escenografías para el juego simbólico”, Javier Abad, Ai 34 (2006)

Es un artículo de Javier Abad en el que se compara a los niños y niñas con los artistas contemporáneos. “El niño y la niña, al igual que el artista contemporáneo, se identifican con el espacio como escenario para realizar un acto lleno de goce estético”

- “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, Angela Brogli, ICAST 122 (2010).

Compara el garabato con el action painting.

“El garabato no siempre es un simple ejercicio motriz, frecuentemente asume esta función dinámico-representativa, tal como pasa en la «*action painting*» (en inglés en el original). El adulto debe apoyar estos procesos representativos en su desarrollo, pero no después dando un significado representativo estático al trazo.” Angela Brogli, “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, ICAST 122 (2010).

La influencia del arte de los niños en la Bauhaus ha sido ampliamente estudiada y puede enmarcarse en esta narrativa del parecido - o incluso imitación del arte infantil- por parte de artistas. La influencia de Froebel es observable en la Bauhaus, en arquitectos como Frank Lloyd Wright (Efland, 2002; Brosterman, 2001)¹⁹⁵, en la educación artística actual (Efland, 2002; Lupton y Abbot, 1994) y, más concretamente, en la educación infantil (Juan García, 2017). Es una influencia de doble sentido: del arte infantil hacia la Bauhaus y de la Bauhaus hacia la escuela infantil. En infantil esta influencia se ve reflejada especialmente en la utilización de Klee y Kandinsky como referentes habituales para trabajar la plástica y los conceptos matemáticos de las formas geométricas (triángulo, círculo, cuadrado) y los colores primarios (amarillo, rojo, azul) (Juan García, 2017: 300)

También hay voces **voces contrarias** a este posicionamiento tan extendido:

- “Els infants no són artistes”, Jesús Ángel Prieto, ICAT 194 (2013)

Es interesante, afirma -al contrario que en la mayoría de estudios sobre la evolución del dibujo infantil- que al llegar a la adolescencia es cuando los podremos considerar artistas a los niños niñas porque el gesto ya no es fortuito. Aparecen fotografías del *Taller Triangle*.

“No cal fer artistes, cal fer infants autoconscients de les seves potencialitats: jugant, formalitzant, explicant històries, fent-nos somriures, fent-se estimar”. Jesús Ángel Prieto, “Els infants no són artistes”, ICAT 194 (2013)

¹⁹⁵ Además de esta inspiración de Froebel para la Bauhaus, Efland también señala que es un primer indicio del nacimiento del expresionismo en Educación Artística.

“También es importante señalar que la combinación de la imaginación y la actividad autónoma presagiaban la aparición, ya en el siglo xx, del movimiento de la expresión personal. El hecho de que los partidarios de los jardines de infancia” (Efland, 2002: 218)

“Serà, superada la fase del desenvolupament de la pròpia habilitat i el descobriment de l’espai narratiu propi, que l’artista jove comenci a aparèixer (amb la seva personalitat postadolescent). I començarem a parlar amb propietat del fet que tenim a casa un jove artista, algú que ha crescut com a persona, que ha trobat una relació forta entre la mà i el pensament, i que això ho fa servir per expressar-se, o formalitzar, o proposar, o explicar històries (i ja veieu com l’art pot tenir diverses funcions, juxtaposades o excloents). Perquè aquesta, per a mi, és la idea fonamental: «fer és pensar» com diu Richard Sennett”. Jesús Ángel Prieto, “Els infants no són artistes”, ICAT 194 (2013)

- “L’espai de l’escola infantil, potent i plural”, Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 195 (2013).

“Els infants no són artistes o actors, però fan preguntes al món i ajuden a saltar el mur, com deia Malaguzzi. Els mestres també hem de saltar aquest mur.”

- “Conversa amb Manuel Barrios”, Redacció Infància, ICAT 197 (2014)

“De vegades crec que es fa una mica de demagògia amb el tema de la creativitat i la infància, quan es diu que els nens són creatius. Jo no crec que siguin creatius sinó que quan descobreixen per primera vegada una cosa, no tenen por de provar. La seva empremta és tan viva que és gairebé impossible d’imitar. Jo trobo que és més fàcil copiar un Velázquez que un dibuix d’infant”. Redacció Infància, “Conversa amb Manuel Barrios”, ICAT 197 (2014)

- “Educación artística y crecimiento personal”, Catalina Sbert, Ai 60 (2011)

Especifica que el arte no es exclusivo para personas dotadas de un talento especial. Todo el mundo puede ser artista, no solo los niños o personas especiales. Es un artículo con fotografías de trabajos infantiles, pero que no describe ningún proyecto concreto. Concibe el arte herramienta de crecimiento personal, pero no solo en el sentido de terapia o de expresión, sino de conocimiento.

“Por tanto, todo el mundo puede acceder a ella, expresarse plásticamente no es exclusivo de unos cuantos. Todo el mundo puede trabajar desde el lugar donde se encuentre, no tiene sentido aquello de «yo no sé pintar» o «yo no he sabido nunca dibujar». Cada uno tiene que hacerlo desde su momento”. Catalina Sbert, “Educación artística y crecimiento personal”, Ai 60 (2011)

El niño libre

La narrativa sobre el niño libre se fundamenta -al igual que la narrativa sobre el niño artista- en una concepción espontaneísta de la educación. Más que narrativas independientes son visiones emparentadas que se entrecruzan y se articulan a lo largo del eje de aprendizaje espontáneo o dirigido. Podríamos decir que el niño artista es un niño libre.

Es en una interpretación de la tendencia psicologicista de la autoexpresión creativa divulgada por Herbert Read (1948) y Victor Lowenfeld (1958) donde se instala una concepción de espontaneidad como sinónimo de libertad que acaba perjudicando la enseñanza artística. Identificar espontaneidad (como respuesta no mediada, instintiva, de descarga emocional) con libertad (elección consciente) provoca una reducción del papel del docente y un conflicto (Balada, 1993)

Spravkin (2002) también hace esta puntualización entre espontaneidad y libertad. En su argumentación -al igual que en la de otros pensadores que no se refieren exclusivamente al campo de la educación artística- la libertad no es sinónimo de ausencia de límites y de respeto

hacia la acción espontánea, sino fruto de una decisión consciente que en muchos casos puede contrariar la tendencia espontánea o natural.

“Espontáneo y libre no son sinónimos. Por definición, lo espontáneo alude a una calidad de pensamientos y acciones “naturales de la persona, sin intervención de motivos externos” (Salvat, 1992), mientras que la libertad se refiere a la capacidad del ser humano de “obrar de una u otra manera, según su propia elección” (Salvat, 1992) (...) Una acción libre no es indefectiblemente espontánea, ya que la libertad puede ser fruto de la reflexión, de la búsqueda intencionada y de la elaboración y el trabajo riguroso. De la misma manera lo espontáneo no es, en sí mismo, necesariamente libre, y el estereotipo constituye el ejemplo más acabado de lo dicho: una acción o producción estereotipada generalmente proviene de una actitud espontánea (...) La homologación de estos dos conceptos ha traído algunas consecuencias inmediatas en las prácticas de aula. Consignas de trabajo tales como “Podes hacer lo que quieras” u “Hoy cada uno hace lo que tiene ganas”, lejos de facilitar una situación de libertad, como seguramente pretenden, “plantean una situación de vacío y gratuidad: encierran la idea de que la actividad no persigue objetivo ni aprendizaje alguno”. En educación plástica, una propuesta didáctica apunta a la libertad no porque cada alumno “hace lo que quiere”, sino porque *no todos lo hacen igual*”. (Spravkin 2002: S/P)

“La libertad y expresión no son un don, «sino una conquista» y la educación ha de brindar los medios y condiciones para conquistar esa libertad. «No puede haber creación y expresión sin el sostén permanente de los maestros»” (Spravkin, 2002: S/P)

“Conquistar” la libertad requiere de un esfuerzo y un aprendizaje en que el papel del docente resulta fundamental, asimismo ayuda a neutralizar las diferencias contextuales que de otro modo afectarían negativamente al desarrollo espontáneo de niños o niñas de contextos desfavorecidos.

Mc Ardle y Piscitelli (2002) argumentan que a pesar de que las narrativas sobre la infancia y el arte han ido cambiando desde un posicionamiento espontaneista, natural (e individual) a otro más centrado en lo social y por último a una narrativa más democrática en que el docente y el niño trabajan conjuntamente al modo del maestro-aprendiz; a pesar de esto, la idea de libertad sigue presente las prácticas de educación artística de manera más patente que en otras áreas.

“In spite of all of these influencing factors on our beliefs about art teaching, it is interesting that the issue of “freedom above discipline” remains as a dominant discourse of art when compared to other curriculum areas such as literacy or numeracy. While most early childhood educators believe it is the right of every child to be taught the disciplines of language and mathematics, “freedom” still takes precedence when it comes to the right of every child to become visually and artistically literate. (Mc Ardle; Piscitelli, 2002: S/P)

Mc Ardle afirma (hablando de los términos irónicos/paradójicos que incluyen contrarios en su misma formalización como teaching without teaching) que cuando el arte se encuentra con la educación, se provoca una “guerra fronteriza” respecto a los límites de la libertad.

“When art meets education, a border war is waged over the boundary between freedom (for the individual child) and discipline (Mc Ardle, 2005: 7)

La libertad es una idea muy arraigada en educación artística que afecta a la esencia de una concepción que cree que el desarrollo artístico espontáneo funciona mejor sin ningún tipo de

cortapisa. La libertad en esta concepción es un factor esencial para el desarrollo armónico del individuo y de la comunidad.

“Que «la libertad del individuo no constituye una amenaza para la comunidad, sino que, por el contrario, es vital para un desarrollo sano de la comunidad en su conjunto». Si nos detenemos a reflexionar sobre lo que implica esta afirmación en el ámbito educativo, nos damos cuenta enseguida de que ideas como ambiente educativo, no-directividad, flexibilidad, apertura, dinamismo, multiplicidad, infancia competente, protagonista y constructora de las propias experiencias van ligadas a tal afirmación de manera inmediata y evidente”. Esper Juul, “Los lenguajes del trazo y del color”, ICAST 121 (2010)

Es una narrativa asociada al juego, a la curiosidad, que son dos actitudes muy valoradas en las revistas. La curiosidad es una cualidad que se asocia al arte, a la investigación, que constituye un motor de aprendizaje.

“Sí, perquè les arts requereixen curiositat. La gent gran és curiosa si vol; els nen són curiosos per necessitat, i aquesta és una diferència molt important. Els grans que no són curiosos no es moren, simplement viuen com les bledes, com els espinacs, com les papates a sota terra, però nu es moren, és més, duren molt (...) Es pot viure sense ser curiós, però no es pot viure la vida humana, crec jo ,sense ser curiós (...)

La virtud que tenen les arts com a eina educativa és la de mantenir oberta la curiositat sense aquesta maleïda necessitat , que de vegades tenim els grans, de tancar-ho tot amb resposta de definitiva”. Redacción Revista Infància, “ Conversa amb Eulàlia Bosch. El diàleg de l'art”, ICAT 113 (2000)

Se considera que el arte tiene la virtud “de mantener oberta la curiositat sense aquesta maleïda necessitat, que de vegades tenim els grans, de tancar-ho tot amb una resposta definitiva” (Bosch, 2000: 26).

Spravkin aclara que la curiosidad no es innata, es una capacidad que debe ser ampliada, que es fruto de las experiencias y conocimientos previos de los niños. Habla de este tema en relación a la costumbre escolar de trabajar alrededor de los intereses de los niños advirtiéndole que el deber de la escuela es ampliar los horizontes de los niños y que trabajar acerca de sus intereses puede implicar una “ilusión pedagógica” y que con frecuencia los docentes se las apañan para que surjan los temas que ven necesario trabajar (Spravkin 2002).

La curiosidad como motor del aprendizaje y requisito para la atención también es destacado por el discurso de la neuroeducación (Mora, 2013; Carballo, 2016) y se relaciona con el discurso de la libertad, el juego, la espontaneidad.

“Desde la escuela, tenemos que procurar aprovechar esta curiosidad, que nos garantiza unos niveles atencionales y motivacionales óptimos para que se produzca el aprendizaje. Será importante, pues, respetar los intereses y motivaciones intrínsecas de los niños y niñas, que puedan elegir libremente qué quieren aprender y cómo, para garantizar que atiendan a los procesos de aprendizaje. Esto no significa que el maestro o el docente ya no tenga que hacer nada y que se convierta en un mero espectador”. Ana Carballo, “Neuroeducación: de la neurociencia al aula “, Ai 85 (2016)

El discurso de la libertad y las narrativas del niño libre, activo, autónomo, auto motivado... ha llevado a lo que es uno de los grandes mantras de la educación: el niño como protagonista de su propio aprendizaje.

“Desde la escuela, es importante plantear prácticas de aula en las que sean los niños y niñas los verdaderos protagonistas de la situación de enseñanza-aprendizaje; que sean ellos y ellas los que tengan que hacer, probar, pensar, dialogar, convencer, reformular hipótesis, interpretar fenómenos, etc. (imagen 1). Tenemos que favorecer su implicación en la tarea, ya que nuestro cerebro está diseñado para aprender de forma activa y no pasiva, para aprender haciendo (Sousa, 2014)”. Ana Carballo, “Neuroeducación: de la neurociencia al aula”, Ai 85 (2016)

“En los niños y en las niñas: hemos observado cómo se han convertido en los verdaderos de su propia película, transformando”. Soraya Sanz, “Las huellas de las instalaciones”, Ai 69 (2013)

El niño normal

La psicología ha jugado un papel importante en la definición y normalización de la infancia. La institución escolar, frecuentemente apoyada en la psicología (Hargreaves, Galton y Robinson 2002)¹⁹⁶, refleja y a su vez produce un determinado modelo normalizado de infancia.

“La institución escolar tendría un rol central en ese proceso. La pedagogía emergería entonces como un espacio de producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares, y a conectar una infancia deseada en una sociedad deseada”. (Creus y Domingo, 2013: 1)

En relación a la normalidad, el arte y el dibujo han sido herramientas privilegiadas de detección de alteraciones psicológicas y evolutivas; asimismo el arte y el trabajo manual se consideran en sí mismas estrategias terapéuticas. Esta es la justificación del arte en los movimientos de libre expresión, en la arteterapia y también en el trabajo manual.

Montessori representa un ejemplo claro de normalización a través del trabajo. En ella, no es tanto el arte como la laboriosidad y la capacidad de concentración en la actividad manual autónoma, la que asegura el inicio de un proceso de “curación” o normalización.

“La conversión infantil es una curación síquica, un retorno a las *condiciones normales*. Sí, este niño maravilloso por la precocidad de su inteligencia, este héroe que se supera a sí mismo encontrando la energía para vivir y la serenidad, este rico que prefiere la labor disciplinada a las condiciones fútiles de la vida, es el *niño normal*. Y lo que se ha considerado sorprendente en su aparición, calificándolo de conversión, debe considerarse sencillamente como una *normalización*. El hombre posee una naturaleza oculta, una naturaleza sepultada y, por consiguiente, desconocida, que es la verdadera naturaleza, recibida de la creación: la salud.” (Montessori, 1982: S/P)

“Todos estos problemas son solucionables si conocemos como se desarrolla el ciclo de la actividad constructiva de cada niño. Sabemos que todos los defectos del carácter son debidos a un tratamiento equivocado que ha sufrido el niño durante el primer periodo” (...)

“Una de las razones por las que se difundieron nuestras escuelas, fue la visible desaparición de estos defectos en los niños apenas fueron puestos en condiciones de hacer sus experiencias en el ambiente y apenas el libre ejercicio alimentó su mente. Rodeados de interés por su actividad, repetían sus ejercicios y pasaban de un periodo de concentración a otro. Cuando el niño había alcanzado este estadio y

¹⁹⁶ Hargreaves, Galton y Robinson (2002) apuntan que la educación artística organiza su práctica a partir de teorías psicológicas que han sido elaboradas para otros ámbitos y que esto provoca una inadecuación y una distancia entre la teoría y la práctica.

podía concentrarse trabajando en algo que le interesaba verdaderamente, desaparecían los defectos: el desordenado se volvía ordenado, el pasivo activo, y el niño que molestaba se convertía en una ayuda para la escuela. Este resultado nos hizo comprender que sus defectos eran adquiridos, no originarios. (...) ¿Qué consejo podemos dar a las madres? Proporcionar a sus hijos trabajos y ocupaciones interesantes, no ayudarles sin necesidad y no interrumpirlos cuando han iniciado un trabajo inteligente. Dulzura, severidad, y medicinas no ayudan: los niños sufren hambre mental (...) El hombre es una criatura intelectual, y tiene necesidad de comida mental casi tanto como de pan. A diferencia de los animales, tiene que construirse su comportamiento. Si el niño es conducido por un camino que le permite construir su conducta y su vida, todo irá bien: desaparecerán los malestares, desaparecerán las pesadillas, la digestión será normal y desaparecerá la glotonería. Y se volverá un ser normal porque su sique será normal” (Montessori, 1982: S/P)

La utilización del juego y del dibujo como herramientas de detección o de intervención psicopedagógica se argumenta en la consideración de que son actividades espontáneas que reflejan traumas, abusos, malas influencias... que si no se detectan podrían devenir en problemas de personalidad.

“Esta suerte de definición del niño que juega, según lo posibilita y exige su naturaleza —sabía y buena, pero también desordenada— sirvió, tal como se lee en el artículo, a la delimitación de un rasgo de normalidad. Por ello mismo, el juego fue signado como actividad privilegiada para la observación de lo anormal e incluso para diagnosticar el futuro del niño:”(Cárdenas, 2015: 184)

En las revistas, los artículos que muestran esta relación entre terapia o juego y arte lo hacen para reclamar que no deben ser una herramienta terapéutica, sino una fuente de placer, y que los docentes no son psicoterapeutas.

“Els docents no són psicoterapeutes. L’educació artística, encara que està en contacte amb les arrels profundes i inconscients del passat afectiu de l’infant, té vocació de fer advenir la novetat.” Gerard Gillot, “L’educació artística a l’escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica “ ICAT, 143 (2005)

Hay un artículo de Javier Abad en que advierte sobre el peligro de convertir el dibujo en una herramienta de evaluación, pero así y todo, ofrece -un tanto paradójicamente- ejemplos de evaluación.

“No convirtamos la evaluación del dibujo en instrumento de control o expectativa por parte del adulto, porque evaluar un dibujo es, ante todo, una situación de comunicación con el niño donde éste adquiere sus propios compromisos. Un dibujo es el regalo visual de un instante de la memoria infantil. El dibujo es a veces también un relato gráfico que sirve de huella permanente, susceptible de análisis en el tiempo (evaluación diacrónica y sincrónica), donde el niño acumula y repite sus éxitos, y campo de prueba donde ensaya y reconoce sus errores”. Abad, Javier (2006). “Abusos de la evaluación del dibujo. La perplejidad del maestro”, Ai 32 (e)

No he encontrado ningún artículo en las revistas investigadas en que se defienda una actitud evaluadora o directamente terapéutica, sí en que se recomiende el arte como fuente de bienestar y crecimiento personal, pero no como terapia.

Ángela Brogli, en uno de los artículos de la investigación, previene frente a esta tendencia a interpretar común en padres y maestros.

“Las actividades con el color, además, con frecuencia se viven como la expresión de estados de ánimo y pulsiones inconscientes y esto puede llevar también a los educadores, pero más a menudo a los padres, a buscar en ellas indicios de desajustes y de problemas, además de soluciones a interrogantes. Hay que trabajar con los adultos para que miren serenamente este tipo de actividades. No es raro ver al padre que mira con expresión preocupada la pintura de su hijo que «¡lo ha hecho todo negro! Evidentemente da al negro un valor negativo y debemos hacerle notar que el negro y cualquier color oscuro siempre resultan interesantes para los pequeños, porque, sencillamente, «manchan» más que los otros y cuando les damos estos colores, los utilizan y los piden con avidez.” Ángela Brogli, “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, ICAST 122 (2010).

Cabanellas (1989) previene sobre la utilización de esta herramienta de detección sin la formación adecuada y se detiene en un análisis global más que en una interpretación de los elementos simbólicos del dibujo que pueden llevar a suposiciones erróneas.

En mi experiencia como maestra sí que he encontrado un interés por parte de padres, madres, maestras por indagar en el por qué de la utilización de un determinado color, de la repetición de un mismo tema, del significado de un exceso de presión en el trazo y, sobre todo, de la utilización del dibujo como registro de la evolución del niño y de evidencia sobre un posible retraso. Así y todo, suele ser un acercamiento poco fundamentado, basado más en intuiciones que en conocimientos teóricos sobre la materia que habitualmente no se abordan en el grado de educación.

“Criterios que pueden seguirse para comprender un poco mejor la complejidad de las producciones infantiles. Las manifestaciones plásticas infantiles deben ser consideradas como elementos de un sistema de comunicación, fuera del cual pierden toda su significación. Para realizar el estudio de una manifestación concreta, el investigador ha de poseer procedimientos, pasos secuenciados y estrategias para realizar la lectura”. (Cabanellas, 1989: S/P)

“Sin una comprensión de los complejos mecanismos que presiden todos los procesos humanos, cualquier análisis del dibujo infantil nos llevaría a caer en la trampa de un normativismo vacío de sentido. Esto quiere decir que las manifestaciones plásticas infantiles deben ser consideradas como elementos de un sistema de comunicación, fuera del cual pierden su significación. Para realizar el estudio de una manifestación concreta, el investigador tiene que disponer no sólo de procedimientos, pasos secuenciados y normalizados a seguir, sino que también —lo que es más importante— debe actuar con estrategias, esto es, teniendo en cuenta lo imprevisto, lo nuevo, lo no programado. Y la sensibilidad hacia los lenguajes artísticos se hace imprescindible para tener estrategias a la hora de realizar una lectura de cualquier tipo de manifestaciones plásticas”. (Cabanellas, 1989: S/P)

Guillot (2005) en un artículo de la investigación recuerda que los docentes no son psicoterapeutas y que, a pesar de que el arte posibilite un contacto con el mundo interior, no es esa la función de la educación artística.

La relación con el inconsciente se establece en bastantes artículos¹⁹⁷, normalmente en artículos ligados a una concepción autoexpresionista de la educación artística, aunque no siempre sea así.

¹⁹⁷ “Arte y movimiento”, Maider Arrizabalaga, Ianire Jaio, ICAST 123 (2010)

“El arte contemporáneo es uno de los ejes de trabajo que está presente todo el curso en nuestra escuela. Creemos que el arte y los niños son dos realidades que, cuando entran en contacto, no vuelven a ser las mismas. El arte adquiere otro sentido, otra dimensión, facilitando la expresión de lo irreal y lo inconsciente”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle, “Un proyecto de arte en blanco y negro”, Ai 81 (2015)

“El interés por el dibujo como gesto inconsciente, como sismógrafo de la consciencia, impulso primigenio del que son partícipes los niños y niñas ha sido el eje motivador de experiencias artísticas y didácticas. “ (...) . El arte nos permite soltar amarras de la realidad”. Maite Centol, “De la experiencia a la acción”, ICAST 116 (2009)

La felicidad. La emoción

El discurso sobre la emoción ha “invadido” la escuela. Aunque la emoción siempre ha estado presente en el discurso pedagógico occidental (Geertz, 1973; Marina, 2017) y es visible en Froebel, Rousseau, siendo quizá Neill el caso más paradigmático de esta postura; en la actualidad ha adquirido una gran relevancia y difusión a nivel popular y ha pasado a ser el centro de todos los proyectos y reuniones de padres. Se habla de la “pedagogía de la felicidad”¹⁹⁸, la frase “sin emoción no hay aprendizaje” ha pasado a ser un mantra pedagógico y el bienestar del niño es el principio educativo alrededor del cual se organiza el ambiente, tiempos y actividades de la escuela.

“ El interés educativo por la felicidad estuvo propiciado por el éxito de la psicología positiva, promovida por Martin Seligman, preocupado por el aumento de depresiones infantiles, y el énfasis de la psicología en los déficits y problemas, en vez de en los recursos y fortalezas. Este movimiento psicológico ha sido violentamente atacado y defendido con pasión, como puede verse en el artículo de Carmelo Vázquez «La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica». También colaboró con este movimiento el éxito de la inteligencia emocional, tras la obra del mismo título de Daniel Goleman, que dio origen a multitud de programas educativos” (Marina, 2017 : S/P)

Esta vinculación entre emoción y aprendizaje es muy pertinente respecto al campo de la educación artística. La relevancia de la emoción en los procesos de aprendizaje (“sin emoción no hay aprendizaje”) ofrece para muchos la justificación necesaria para la inclusión de las artes en los currículos educativos ya que las artes promueven una vinculación entre saber y sentir, entre emoción y aprendizaje (Bosch, 2000). Frente a unos aprendizajes racionales que han priorizado las materias “objetivas” como las matemáticas o las ciencias, ahora la neurociencia parece avalar la necesidad de materias que *-per se-* impliquen la vertiente emocional de la persona. (Acaso y Megías, 2017)

“De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAST 116 (2009)

“Crop Circle”, Andrea Contino, Ai 42 (e) (2008)

“Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida”, Lola Giménez Fernández, Miguel de la Morena Ai 77 (2014)

“Los lenguajes del trazo y del color (II)”, Angela Brogli, ICAST 122 (2010)

“Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)

¹⁹⁸ Dr. Eckhardt Fuchs analiza el surgimiento de este concepto en la filosofía educativa. A. S. Neill, Summehill. En España, Gustavo Bueno criticó este movimiento en El mito de la felicidad

“Ahora es cuando podemos decir que la necesidad de desplazar las artes hasta la educación tiene una base neurológica fundamentada en la certeza de que la cognición y la emoción son un binomio insoluble. La neuroeducación está buscando una solución al problema de integrar las emociones y el conocimiento, y las artes podrían ser esa solución”. (Acaso y Megías, 2017: 26)

“D'art, a les escoles, n'hi ha d'haver més, encara que els nostres programes no ho promoguin, perquè si és així tindrem gent amb una capacitat de viure la vida amb molt més coneixement i molt més plaer alhora, i es trenca rà d'una vegada aquest estúpid divorci entre saber i sentir.” “Conversa amb Eulàlia Bosch. El diàleg de l'art”, ICAT 113 (2000)

Aún así, el discurso de la emoción ha despertado una alerta por la facilidad con que se puede tergiversar. La neuroeducación defiende la importancia de asociar el aprendizaje a emociones positivas (Mora, 2013) y la necesidad de situaciones de aula emocionalmente positivas y sin estrés (Carballo, 2016), pero a veces la inclusión de la emoción en los procesos de aprendizaje se entiende en un sentido “excesivo” que podría ser contraproducente e insostenible. El bienestar no puede confundirse con una sobre estimulación emocional.

“El tema de la emoción es lo que más se ha magnificado y popularizado dentro de la neurociencia, la repetida frase de que solo se aprende aquello que se ama. Ese principio puede confundir a los docentes, que pueden interpretar que sus alumnos tienen que flipar todo el rato en el aula. Eso sería estresante, insostenible. No podemos centrar nuestra práctica educativa en un frenesí emocional constante. La idea clave es que las experiencias de aprendizaje se acompañen de emociones positivas, conseguir que el alumno no las asocie al fracaso, al no llegar. Si no, a la larga no querrá seguir aprendiendo. El cerebro tiende a querer repetir toda experiencia placentera. Además, es absurdo intentar que a todos los niños les emocione lo mismo. La propuesta pedagógica tiene que ser diversa. La uniformidad curricular es un fracaso”. (Carballo, 2018: S/P)

En el campo de la educación artística esta vinculación entre emoción y aprendizaje ha llevado a argumentar o evaluar muchas actividades plásticas solo en función de que los niños y niñas “lo han pasado muy bien”. Sin duda, es importante que el arte contribuya a generar un ambiente distendido y unas prácticas generalmente más lúdicas que en otro tipo de materias, pero reducir a ello su valor y su evaluación supone desaprovechar gran parte del potencial que las artes pueden ofrecer a la educación.

La narrativa de la infancia feliz es seguramente la más potente en los artículos analizados. Son muchísimos los artículos que hablan de “final feliz”, de niños contentos, de felicidad¹⁹⁹... creo que no solo para probar el éxito de la experiencia, sino porque es una narrativa muy arraigada en la escuela actual; de hecho a no todo el mundo le importa si su hijo es artista o no, pero a casi todos los padres y madres nos gustaría que nuestros hijos e hijas fueran felices. La escuela intenta satisfacer este anhelo de los padres a través del juego y de la educación artística y, a veces a través de una fusión entre juego y arte, en una especie de “todo en uno”.

Esta vinculación entre educación artística y felicidad arranca en la tendencia autoexpresiva que ve en el arte un canal de expresión del mundo interior del niño y de sus emociones con un efecto “liberador” y terapéutico.

¹⁹⁹ Más de 40 artículos aluden a la felicidad en relación a la práctica artística en el aula.

“¿Por qué las actividades artísticas en la educación? La respuesta ideal se produce si le diéramos a la educación emocional el mismo valor que se le da a la educación intelectual. Las actividades plásticas son el medio a través del cual el niño puede expresar su mundo interno. Valorando positivamente y con respeto sus creaciones, valoramos su mundo emocional y creativo, dándole seguridad y confianza en sí mismo. Lo que hacemos por los alumnos mientras son niños, no sólo lo hacemos para ese momento, sino para toda la vida.” Biedler y Martín-Artajo, “Actividades artísticas y manualidades en la escuela infantil Waldorf”, Ai 8 (e) (2002).

“Nos sentíamos libres, capaces, productivos, llenos de energía, de risas, involucrados por completo en la actividad, con esa emoción de romper los supuestos esquemas establecidos y recuperar aquello que nos pertenece: nuestro espacio, nuestra manera natural de explorar el mundo(...)Un sentimiento de autosatisfacción, de confianza en nosotros mismos, en los otros, en la vida, se va apoderando de nosotros. La alegría se respira. Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. Somos artistas!”, ICAST 119 (2009).

Varios artículos utilizan la expresión “final feliz” como si se tratara de una película o del “colorín colorado” de un cuento infantil.²⁰⁰ La educación ha incluido la felicidad entre sus principales objetivos. Aunque este objetivo me parece loable, la felicidad es un concepto ambiguo que implica comprensiones muy diversas, no depende solo de la educación sino de múltiples variables: centrar la educación en un objetivo tan amplio y difuso entraña una complejidad que fácilmente desemboca en simplificaciones.

- “Espacios en armonía”, Beatriz Trueba, ICAST 135 (2012)
“Debemos estar más alertas que nunca a estos “lobos disfrazados de corderos” que venden una patética modernidad coloreada de tedio sólo para satisfacer intereses crematísticos. Es nuestra libertad docente lo que está en juego y por ende la felicidad y el bienestar profundo de nuestros niños y niñas”. Beatriz Trueba, “Espacios en armonía”, ICAST 135 (2012)
- “Educación artística y crecimiento personal”, Ai 60 (2011)
“La educación artística es una de les tres áreas centrales, junto con la filosofía y el aprendizaje lingüístico, que constituyen la zona de servicio del edificio educativo, ya que proporcionan el equipamiento general para las necesidades que puedan surgir en cualquier campo concreto, sobre todo para afrontar cómo somos y cómo podemos mejorar y ser más felices”. Catalina Sbert, “Educación artística y crecimiento personal”, Ai 60 (2011)
- “Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”, Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González, Ai 77 (2014)
“La motivación y esperanza de una educación diferente generan la creación de nuevos espacios de interacción, donde los niños puedan aprender y ser felices”. Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González, “Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”, Ai 77 (2014)
- “Una experiència de treball en xarxa a través de l’art”, Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)
“D’aquesta mostra es va dir:«Jugart és infància, felicitat, joc, experimentació, sensibilitat, creació, dibuix, pintura, sorra, fang... Potser la sensibilització per aquest

²⁰⁰ “Arte comunitario”. Javier Abad . ICAST 116 (2009)

“Artistas de proximidad”, FUB Ai 76 2014

"Dissenyar amb i per als infants", ICAT 172 (2010)

món reviscut amb intensitat a través dels fills, potser la suma de l'agradable evocació d'un record feliç amb el gust per la creació artística o potser només perquè, si bé amb joguines diferents, mai no deixem de jugar, d'experimentar i crear, el joc ha inspirat aquesta exposició". Mestres de les EBM de Girona, "Una experiència de treball en xarxa a través de l'art", ICAT 192 (2013)

- "Arrelament i identitat", Mara Davoli, ICAT 201 (2014)
"El dret a la felicitat –concepte i valor declarat explícitament en algunes constitucions– proposat també com a fonament de tota reforma i projecte educatiu que es posi com a finalitat última un desenvolupament del pensament i de la persona humana ple, lliure, crític, conscient i creatiu, així com un nou concepte de ciutadà i de dret a la ciutadania". Mara Davoli, "Arrelament i identitat", ICAT 201 (2014)
- "Un mundo de color", FUB, Ai 66 (2012)
"Hoy, los niños plasman con alegría su espontaneidad en el cristal que comunica el aula con el entorno. Vestir el espacio de color crea un ambiente positivo para relacionarse con el mundo" FUB, "Un mundo de color", Ai 66 (2012)

A esta narrativa de la felicidad es difícil oponerse, aún así hay voces críticas que -sin negar el valor de la felicidad- previenen de que esta pueda convertirse en la base de la educación. En este sentido, y expresado de manera más radical, Mörsch (2015) cuestiona esta asociación inmediata entre educación y felicidad a toda costa en lo que llama irónicamente el "síndrome de los ojos brillantes" que lleva a algunas educadoras a afirmar que no necesitan "teoría, ni crítica, ni reflexividad, mientras el brillo en los ojos de los niños les asegure que lo que hacen es lo correcto y tiene sentido." (Mörsch, 2015: 15) ya lo que Mörsch responde que "los ojos brillantes no son la única cosa por la que luchar." (Mörsch, 2015: 15)

- "Educando la alegría. ¿De qué hablamos?" Pepa Hornos. Ai 93 (2018)
"Las emociones son el motor del desarrollo, el desarrollo sensorial y motor es el camino de entrada a la vivencia (las vivencias se sienten e incorporan en la piel, en la mirada, en el movimiento...), y el motor que impulsa esas vivencias son las emociones. Cada estímulo conlleva una carga emocional que le lleva a investigarlo o rechazarlo. Y se da en el contexto de una relación afectiva en la que el adulto determina el significado de esa vivencia para el niño o niña. A ese proceso se le llama *mentalización* (...) la base del desarrollo humano es el desarrollo emocional, y la clave de este desarrollo es la *autorregulación emocional*". Pepa Hornos, "Educando la alegría. ¿De qué hablamos?", Ai 93 (2018)

En este artículo se apela a la resiliencia que es una de las capacidades más valoradas en la actualidad y valora la importancia de la aceptación de todos los estados emocionales, no solo de los positivos. Relaciona la alegría con el movimiento y la tristeza con la pasividad. La educación no se debe centrar solo en gestionar las emociones negativas, sino también en incrementar las positivas (amor, curiosidad, alegría). Se trata de la alegría como opción educativa.

Son muchísimos los artículos en que se hace énfasis en el carácter lúdico de las actividades plásticas, en lo bien que se lo han pasado, en lo divertido que ha sido, como en un intento de justificar la plástica en su propia condición lúdica.

"Al mirar una obra de arte nos transmite emociones estéticas. El vivir moviéndonos por las instalaciones nos permite hacerlas nuestras, identificando el espacio como un lugar donde integrar nuestra vida cotidiana, llenándola de goce estético (...) Un sentimiento de autosatisfacción, de confianza en nosotros mismos, en los otros, en

la vida, se va apoderando de nosotros. La alegría se respira”. Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. Somos artistas ICAT 118 (2009)

“La satisfacción por las producciones propias es enorme. Niñas y niños se han convertido en pintoras y pintores por un día, como Frida Khalo y Mary Cassat”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Ai 49 (2009)”

Aún así, el “que bien lo hemos pasado” no es la única justificación de la mayoría de proyectos o actividades, sino que habitualmente se hace una vinculación entre el pasarlo bien y las emociones como elemento facilitador éxito educativo. Se está revalorizando el componente lúdico no como desahogo, sino como pieza clave en la gestión de las emociones y en el aprendizaje. Las emociones, sin duda, están ganando mucha fuerza en el debate educativo.

“A lo largo del primer trimestre, se detectó también la necesidad de trabajar y educar a través de las emociones. Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en los aspectos cognitivos, priorizando los aprendizajes científicos y técnicos, y dejando de lado el conocimiento de las personas. No se ha «entretenido» en reflexionar sobre los sentimientos y las emociones. Como contrapunto, las aportaciones científicas actuales destacan la vinculación entre las emociones y el pensamiento como base de toda la actividad humana. Por tanto, se hace necesario un replanteamiento serio de este tema.” AAVV, “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai 89 (2017)

El Informe Delors (UNESCO, 1996) aparece citado en varios artículos²⁰¹ en los se relaciona el fracaso con las emociones. Esta relación entre fracaso y emociones, entre emociones y arte lleva a considerar que trabajar el arte es un medio para trabajar las emociones y, en consecuencia, un medio para mejorar el rendimiento y evitar el fracaso. Este puede ser el motivo de la cantidad de proyectos artísticos en las escuelas que se acercan al tema de las emociones a través del arte o destacan su capacidad de educación emocional como justificación para introducir una actividad artística. Es la misma justificación que hacían Lowenfeld y Lambert (1980) aunque actualmente se recurra a referentes diferentes y se introduzca el tema de una manera más literal a los niños y niñas a través de cuentos²⁰², emoticonos, colores simbólicos,

²⁰¹ “El arte como proyecto educativo”. Eva Martínez. ICAT 118 (2009)

“Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017)

“Arte y creatividad, un matrimonio bien avenida”, Eugènia Arús, Ai 242 (2015)

“Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ingrid Colom, Ai 89 (2017)

“De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAST 116 (2009)

“El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

“El nom dels infants.” Marta Torras, ICAT 202 (2014)

“Espacio para el silencio, relaciones sensibles”, Janet Val, ICAST 121 (2010)

“Habitar el espacio esculturas de sentimientos”, Susana Fonseca, ICAST, 131 (2012)

²⁰² *El monstruo de los colores* de Anna Llenas “otro caso de éxito rotundo entre los lectores más pequeños, y en los últimos años Anna Llenas y su monstruo de colores. “Informe MEC (2015) *Los Libros infantiles y juveniles en España*. MEC. Observatorio de la lectura y el libro.

[http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/InformeLIJ-marzo2016/InformeLIJ-marzo2016.pdf)

[cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/InformeLIJ-marzo2016/InformeLIJ-marzo2016.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/InformeLIJ-marzo2016/InformeLIJ-marzo2016.pdf)

“El libro de Anna Lleras ha batido récords de ventas, ya estuvo en la lista de los ‘best sellers’ el año 2016, y ya ha llegado a la 20ª edición. El monstruo de colores se hace un lío con sus emociones y tiene que aprender a ordenarlas. Un mágico álbum ilustrado ideal para regalar en Navidad”

<http://www.periodistadigital.com/ocio-y-cultura/escaparate/2017/12/25/los-7-libros-mas-vendidos-en-amazon.shtml>

videos especiales de emociones... en lo que se está configurando como una “nueva asignatura” de emociones en la etapa de infantil.

“Muchos son los autores que actualmente abogan por la necesidad de plantear propuestas de trabajo emocional en las aulas. Según Goleman nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional cuando existe una clara evidencia de que las personas que han desarrollado adecuadamente habilidades emocionales triunfan tanto en ámbitos laborales, personales como sociales(...) Se busca material audiovisual, producciones artísticas colectivas, actividades para el trabajo de sentimientos y emociones en las etapas y se presenta al claustro”. Susana Fonseca, “Habitar el espacio esculturas de sentimientos”, ICAST, 131 (2012)

“Actualmente, se sabe que el fracaso escolar de muchos niños y niñas no es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, etc. (...) En este proyecto, el hilo conductor ha sido las diferentes emociones partiendo del libro *El monstruo de colores* (Llenas, 2012) (...) Y eso es lo que se ha hecho con el alumnado, deshacer el lío de emociones que tenemos en nuestro interior a fin de trabajar y aprender a conocer en cada momento del día nuestro estado anímico.” AAVV, “Soy y siento de todos los colores”, Ai 89 (2017)

“Por tanto, estoy convencida de que para caminar hacia una educación emocionalmente ecológica hay que ofrecer MOMENTOS como estos a lo largo de la jornada escolar, pues son los que permiten: [...] que cada uno sea el narrador de sí mismo, que los niños se vuelvan autónomos, con sentido crítico, con criterio y capacidad para asumir el control de su propia existencia y dirigirla con sentido. (Soler y Conangla, 2003)” Ingrid Colom, Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)

“El proyecto ¡Somos artistas! nos ha permitido (...) reelusionarnos con el trabajo diario, convertirlo en una fiesta de emociones y sentimientos, sentirnos artistas, acompañar y mediar en un proceso de andamiaje encaminado al aprendizaje experiencial e individual (...) fomentando un mejor conocimiento de las propias emociones y sentimientos y el desarrollo de la capacidad comunicativa.” Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”. ICAT 118 (2009)

“*Desarrollo socioemocional*. El arte ayuda a los niños a aprender sobre ellos mismos y sobre los otros, y a tomar conciencia de su singularidad al expresarse a través de él; los provee de un lenguaje de carácter universal. Es una experiencia emocionalmente agradable, así como una posibilidad de expresar sentimientos, sueños, deseos, convicciones...” Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAST 115 (2009)

“En resum: la identitat comporta a la vegada l’idèntic, o semblant, i el diferent, i en aquest conjunt de targetes hi podem trobar aquestes dues vessants. En elles, cada infant es troba reflectit com a individu únic i diferent i, alhora, es veu dins d’un col·lectiu, dins d’un grup al qual pertany. Recordem que el sentiment de pertinença és bàsic en la construcció de la identitat personal, social, psicològica i moral, així com per a l’equilibri emocional ““El nom dels infants”. Marta Torras, ICAT 202 (2014)

En estrecha relación con la narrativa del “niño feliz” se encuentran varias cuestiones: la importancia del juego, la necesidad o no de prepararlos para las adversidades, la necesidad del esfuerzo, los límites... la guerra por la felicidad y la libertad se desarrolla en el campo de batalla del juego que será una las problemáticas que analizaré en relación a la docencia.

La inocencia

La noción de inocencia que, en palabras de Fernando Hernández (2010), “emerge con la Ilustración, en la última parte del siglo XVIII, se consolida lo largo del siglo XIX (Higonnet, 1998) y que prosigue hasta la actualidad configurando un discurso sobre la infancia como encarnación de la inocencia” es una narrativa de la que penden múltiples problemáticas. En esta narrativa el niño es un ser inocente amenazado por una sociedad que puede corromperlo.

“esta imagen cambia con la Ilustración y las ideas de autores como Rousseau y Locke. El pecado se transmuta en inocencia y la idea dominante pasa a ser que el individuo no nace con un pecado de origen, sino que lo hace inocente y que es la sociedad la que corrompe un sentido de ser marcado –no por la divinidad sino por la naturaleza”. (Hernández, 2010: 50)

Esta inocencia que hay que salvaguardar se puede proteger de dos maneras: apartándola del mal (alejándola de las fuentes de conflicto) o bien dándole instrumentos para defenderse. Aunque parezcan opuestas ambas responden a una misma idea de infancia.

La siguiente cita de un documento de principios del siglo XX muestra esta concepción moderna de infancia que aún perdura en nuestros días.

“En la infancia, la edad más risueña de la vida, la más encantadora, porque encantadora es la inocencia que la caracteriza; que sólo la felicidad parece arrullarla y que libre la monte de opresiones, que más tarde la han de torturar, revolotea en pos de halagüeñas esperanzas que la embargan por completo; en esta edad, repetimos, es cuando se requiere mayor cuidado para que aquella inocencia no se manche, no se tronche, pues entonces el ímpetu de las pasiones sería de consecuencias fatales, y no bastarían á contenerlo ni los más sabios consejos, ni las más acertadas medidas coercitivas”. *La Instrucción Pública*, núm. 4, pág. 3 (25/2/1902)

No he encontrado ningún artículo que describa de esta manera a los niños y niñas ni que refleje un concepto de infancia tan naíf. Al menos, a nivel escrito, todas las prácticas descritas parten de la base de un niño capaz, que decide, habla, reflexiona... la necesidad de protección queda poco reflejada en los artículos, pero esta ausencia me lleva a pensar que hay poca autoconciencia sobre los propios conceptos ya que como docente de una escuela es una narrativa (la de la infancia inocente que hay que proteger) con la que me encuentro a diario tanto por parte de padres, madres y maestras.

La concepción de inocencia en los artículos no se refleja tanto en la necesidad de proteger a los niños como en su supuesta capacidad pura y sin prejuicios de observar el mundo.

“Els infants s’apropen a l’art amb una mirada neta i lliure de prejudicis. Veuen aquelles coses que els adults ja no som capaços de veure. Són uns bons guies per acompanyar-nos a entrar als museus sense por. Més enllà de la temàtica d’un museu, les obres d’art són una eina extraordinària per aprendre a obrir els ulls al món”. Carme Comas, “Experiències d’art”, ICAT 179 (2011)

La inocencia se relaciona con la tendencia a seleccionar las obras de referencia en base a criterios de amabilidad temática, de simplicidad en los colores y en las formas (Agirre, 2009 y 2012c). Una educación que pretende hacer de la infancia un territorio ficticio, edulcorado, sin problemas y que, en ningún caso, prepara a los niños para afrontar la complejidad que, antes o después van a encontrar. Se podría sintetizar en dos tendencias:

- Alejar a los niños y niñas de problemáticas dolorosas, complejas.
- Proporcionar a los niños y niñas referentes, imágenes, colores simplificados.

Ambos sentidos tienen un origen único en un concepto de infancia poco capaz y necesitada de protección continua (Malaguzzi, 2001; Trueba, 2015; Agirre 2008, 2009, 2012). Aunque el primer sentido se refiera más bien a aspectos emocionales y el segundo a aspectos intelectuales, ambos aspectos confluyen en uno solo y son consecuencia del mismo hecho. La concepción del niño como persona demasiado frágil para implicarse en la complejidad provoca una educación artística que, especialmente en educación infantil, se centra en la repetición mecánica de obras canónicas escogidas por criterios de amabilidad temática, de simplicidad en los colores y en las formas; una educación que “busca apartar a los niños y niñas de la vida real y mostrarles exclusivamente un mundo ficticio, sin conflictos” (Agirre, 2012a: 165), que hace de la infancia un territorio ficticio, edulcorado, sin problemas y que no prepara a los niños para afrontar la complejidad que, antes o después van a encontrar.

En el contexto de infantil son varios los autores que han abordado esta problemática. Agirre (2012a) alude a los dos sentidos, tanto en la simplificación de formas y colores como en el arropamiento de la infancia en un “mundo edulcorado” alejado de las problemáticas de la vida. Los autores más cercanos a las dinámicas de aula y a la didáctica suelen hacer más hincapié en las simplificaciones formales e iconográficas (Cols, 2009; Berdichevsky, 2009) refiriéndose a los estereotipos, a los dibujos infantilizados, los colores simples... que parten de la creencia de que el niño necesita una simplificación formal y un aprendizaje muy progresivo, pero ambos aspectos (la simplificación formal y temática) son consecuencia de una misma narrativa sobre la infancia. Cols (2009) ejemplifica la costumbre de muchas escuelas de introducir en infantil los colores de uno en uno, haciendo la “fiesta del rojo”, la “fiesta del amarillo”. Es una práctica de carácter lúdico que aún hacen en la escuela en que trabajo, todos los niños y niñas vienen vestidos de ese color y -en un espacio forrado con papel continuo- pintan, estampan, encolan... con materiales de ese color. Vallvé (2010) encuentra en el arte una herramienta necesaria para abordar la complejidad, el arte –desde su complejidad-puede ayudar a entender y a afrontar la complejidad de un mundo cambiante. No es tan necesario proteger a los niños de la complejidad, como ayudarlos a lidiar con ella.

“En una societat en què canvien els referents cada vegada més ràpidament, cal apostar per una educació que sigui capaç d’educar per a la complexitat del món que ens envolta des de la seva pròpia complexitat. Estic convençut que les arts seran determinants en aquesta societat de canvi, en aquesta societat que s’ha de reinventar perquè els patrons, els models, ja no resulten sostenibles, exportables ni eficients. Educar, d’ara endavant, esdevé una tasca complexa i les arts, des de la seva complexitat, poden ajudar a encarar un procés que per força haurà de ser dinàmic i creatiu.” (Vallvé, 2010: 38)

Según Agirre (2012a) es necesario concebir la infancia en su complejidad para poder educar desde la 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 llevadas 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 uno sólo el lenguaje posible, sino que son cien(tos) los recursos sensibles y cognitivos que emplean para su crecimiento (Malaguzzi, 2005). 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". (Agirre, 2012a: 169)

"Les escoles no haurien de ser llocs impertorbables ni un lloc sense fisures ni dissonàncies, com mostren sovint les institucions: La construcció del coneixement, els espais habitats-ocupats, els cossos colpejats, les manifestacions polítiques i sexuals imprevisibles no són només un desafiament a allò establert, sinó també als altres coneixements, cossos i sexualitats que impassibles defensen la institució". (Rifà, 2014: 146)

El énfasis en el cuidado, en la protección es un reflejo de este concepto de infancia inocente y desprotegida. En palabras de Creus y Domingo (2013)

"Una relación a la que hacen referencia poniendo énfasis en la importancia del afecto y la necesidad de cuidado: "Saber si está contento, si es feliz, si viene al cole tranquilo, si se siente protegido y querido", son frases recurrentes en las entrevistas y grupos de discusión que nos remiten directamente a la herencia romántica, encauzada hacia una imagen de la infancia, inocente y desprotegida". (Creus y Domingo, 2013: 2)

"El problema didáctico es que el adulto se empeña en ofrecerles estímulos muy simples con la engañosa finalidad de que puedan reproducirlos, buscando siempre la acción exterior observable olvidándose de lo que pueden estar construyendo internamente. Los niños pueden establecer diálogos "artísticos" en sus propios ritmos de actuación, en las posibilidades que brotan entre sus diversos deseos de acoplamiento y la diversidad de posibilidades que la materia que están trabajando les ofrece (...) Nuestra ética estaría presente en acompañar a los niños sin cerrar los campos de sus posibilidades "La actitud estética en el maestro de educación infantil. (Cabanellas et Al., 2003: 13)

Aunque en ocasiones esta concepción sobre la inocencia entre en contradicción con la necesidad de control que muestran esos mismos profesores y que lleva a algunos a pensar en la adolescencia prematura o en desaparición de la infancia. Entran en conflicto diversas narrativas no solo entre lo que una querría hacer y lo que realmente hace, sino entre las ideas que manejamos a nivel conceptual.

"Pero que también genera incertidumbre, que emerge cuando ese ideal se rompe, cuando aparece el niño difícil, cuando «te tienes que poner autoritario», y enfrentarse a «niños consentidos», «familias que no ayudan», cuando hace falta entrar en clase «con la escopeta cargada» y mostrar que «hay normas y que tú tienes que hacer que se cumplan»". (Creus y Domingo, 2013: 2)

"Será por todo ello que está ganando cada vez más amplitud un discurso sonoro sobre la adolescencia prematura, o bien la desaparición de la infancia. El niño inocente es ahora un niño que sabe, que se mueve, que responde, que no obedece. Una percepción que se encuentra atravesada por una doble expectativa: son niños que hay que educar, cuidar, proteger y controlar. Pero que también necesitan ser disciplinados, responsables, autónomos, y estar preparados para convivir con la incertidumbre y los cambios constantes. Frente a ese panorama muchos docentes se sienten ante una encrucijada ¿Dónde situarse entre el control y el afecto? ¿Cómo establecer los límites entre el consentimiento y el cuidado?". (Creus y Domingo, 2013: 2-3)

Walkerdine (1992) se refiere a este choque de narrativas como una ficción, un sueño imposible que repercute en la propia identidad de la maestra incapaz de alcanzar el ideal propuesto.

“It was an impossible fiction. The dream of ensuring each child's pathway to reason turned the school room(...) a place in which each child was considered separately(...) teacher, who was hold responsible for the development of each individual (...)This assumed a total gaze, which could be stated, as one teacher put it, as “ knowing each ehild as an individual.” An imposible fiction.” (Walkerdine, 1992: 19)

“At what cost the fantasy of liberation? I suggest the cost is borne by the teacher, as it is borne by the mother. She is passive to the child's active, she works to his pla y. She is the servant of theomnipotent child, whose needs she must meet at all times.”(Walkerdine, 1992: 21)

Dentro de este apartado de la inocencia de la infancia, pero con un cariz muy diferente, se encuentra una corriente pedagógica que pretende proporcionar herramientas transformadoras y empoderar a los niños y niñas; esta tendencia se advierte en los artículos al introducir temáticas complejas como los miedos, la muerte, el tiempo...

- “La línea del tiempo”, Irene Bosch y Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007)

Trabajan sobre el tiempo. Abordan la complejidad no en cuanto a una temática controvertida, pero sí compleja en cuanto a su comprensión y nivel de abstracción. No es una experiencia de arte, pero es muy contemporánea. Curiosamente las propuestas más cercanas al arte contemporáneo no son percibidas como experiencias de educación artística por los propios docentes. La pérdida de especificidad por parte del arte contemporáneo, la flexibilidad de sus límites, hace que haya artículos no específicamente de arte que se acercan a las prácticas artísticas contemporáneas.

“Demasiadas preguntas y ninguna de ellas con una respuesta fácil para hablar del tema durante una tarde de filosofía en una clase de niños y niñas de cinco años”. Irene Bosch y Vicenç Arnaiz, “La línea del tiempo”, Ai 37 (2007)

- “Sueños de cruces y formas”, Águeda Hervás, ICAST 118 (2009)

Trabajan las esculturas de Judith Scott y abordan la temática de la discapacidad ya que esta artista era síndrome de Down y sordomuda. Se inicia una conversación con los niños y niñas acerca de lo que podría suponer vivir con esta condición física e intelectual.

- “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai 49 (2009)

Con ocasión del 8 de marzo quieren ofrecer referentes pictóricos femeninos y reflexionar acerca del papel de la mujer en la sociedad actual, así como romper con los roles tradicionales de hombre y mujer. Hacen una presentación de Frida Kahlo y Mary Cassat y trabajan acerca de estas dos artistas con distintas técnicas plásticas. Lo conciben como una manera de visibilizar la discriminación histórica por razón de género y la situación real de la mujer en la sociedad.

Similar a:

- "Algo más que un proyecto de arte", M del Carmen Díaz García, Rosa M Martínez Muñoz, ICAST 155 (2016)

Aborda la obra de Frida Kahlo (Trabajan su biografía y conceptos de igualdad, feminismo) y busca educar Habilidades sociales y valores como el respeto, la igualdad... En ambos se aborda una problemática compleja y se invita a los niños y niñas a entrar en contacto con realidades sociales actuales.

- “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ingrid Colom, Ai 89 (2017)

La complejidad se vive a través de la profundización en una temática aunque no sea conflictiva. En este caso reflexionan en un proyecto largo en torno a las personas que los acompañan en la vida.

“se propone a las criaturas que piensen los nombres de aquellas personas con las que hacen cosas que les gustan, que les ayudan a crecer, y también los de aquellas personas de las que aprenden”. Ingrid Colom, “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)

“Unos momentos de pausa para centrarse en uno mismo; para pensar qué cosas nos gusta hacer y con quién, y qué nos gusta aprender y de quién lo aprendemos. Unos momentos para conocerse a uno mismo; para reconocer las aportaciones de los demás en mí; para conocer parte de la casa metafórica de los demás y respetarla; para ir tejiendo vínculos entre los miembros del grupo.” Ingrid Colom, “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)

- “Un proyecto de arte en blanco y negro”, VVAA, Ai 81 (2015)

Trabajan una problemática compleja como la ceguera como medio para facilitar la inclusión de una niña ciega de la clase. Defienden y se proponen divulgar una concepción diferente de la infancia, sin convencionalismos ni estereotipos.

- “Soy y siento de todos los colores”, VVAA. Ai 89 (2017)

Es un artículo que lucha contra la segregación escolar a través de un trabajo con emociones y de alfabetización visual, aunque en ningún momento se refieran a sí mismos como un proyecto de educación artística o de cultura visual.

- “Mi mano es un reloj de arena. Una experiencia estética de tiempo y espacio”, M.^a Jesús Torres, Javier Abad, Ai 30 (e) (2006)

Aborda el paso del tiempo a través de la metáfora y la huella.

Cambios en las narrativas sobre la infancia.

Nuevas narrativas. La falta de concentración, la desaparición de la infancia, la necesidad de educar en el asombro, el esfuerzo

¿Aún perdura la narrativa sobre la infancia inocente, libre, espontánea...? ¿Se observan nuevas narrativas? ¿Infancia malcriada, aburrida, cansada, desmotivada, maleducada?

En los artículos no he encontrado relatos que reflejen una infancia malcriada, aburrida, torpe...Estos discursos aparecen en las salas de maestras, en los pasillos, en el comedor... pero no aparecen en los artículos de revistas sobre la infancia. Aparecen, en cambio, narrativas muy potentes que no he encontrado en los textos antiguos como:

- La narrativa de la infancia falta de concentración y del arte como estrategia para favorecer la concentración
- la desaparición de la infancia
- La necesidad de educar en el asombro
- La necesidad de motivación o la necesidad de esfuerzo
- La multiplicación de necesidades
- La autoestima
- El pensamiento crítico

– La resiliencia

Estas narrativas también se pueden hacer depender del discurso de la teoría espontánea, del discurso de la emoción y de la inocencia.

La falta de concentración

De entre los efectos beneficiosos del arte el que más me ha parecido detectar en las revistas es el de ayudar a la concentración de los niños. He encontrado cerca de cincuenta artículos en que se destaca esta capacidad por encima de muchas otras.

“Hi havia vint-i-cinc nens i nenes de quatre i cinc anys, pintant tots alhora, en silenci, molt concentrats i il·lusionats “. Maqué Edo i Roser Gómez, “Trobada entre la geometria i l’art”, ICAT, 170 (2009)

“És fascinant veure com n’estan de concentrats, intentant tancar el cercle, quan descobreixen que ells hi queden a dins, envoltats d’aquells gruixuts murs”. Marta Torras, “La dèria per construir habitacles”, ICAT 170 (2009)

“El tipus de joc que sorgeix ajuda l’infant a concentrar-se i a centrar la seva atenció, a aprendre mitjançant l’assaig-error”. Simon Nicholson, “La teoria de les peces soltes”, ICAT 199 (2014)

“Traginen enfeïnats remenant, colant, transvasant amb els estris a la mà, ara aquest, ara l’altre, sense perdre la concentració. El silenci només es trenca amb el soroll de les culleres remenant la sorra dins les cassoles”. Elisabet Tapias, “L’obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme”, ICAT 206 (2015)

“¡Es un momento mágico! El silencio envuelve un clima de ilusión y motivación por la tarea, y el ambiente que se palpa es de mucha concentración”. Ingrid Colom, “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)

“Tot plegat porta a l’atenció, a la concentració, a l’esforç personal que són correlatius al treball lliure i creatiu”. Josepa Gómez, “El racó del cavallet de pintura”, ICAT 162 (2008)

Puede tener relación con la expansión de la narrativa sobre la dispersión y falta de atención de los niños como un fenómeno sin precedentes en otras épocas. La verdad es que como maestra de arte también me sorprende el nivel de concentración y el tiempo que los niños y niñas pueden dedicar a su trabajo. Hay veces en que pueden estar más de una hora en su proyecto sin necesidad de cambiar de espacio. En el Atelier de mi escuela hay diversos espacios con propuestas diferentes muy atractivas, pero con frecuencia no se cambian de espacio y siguen en el mismo proyecto durante semanas.

La atención, la falta de atención, es un aspecto que preocupa mucho a las maestras y que suele relacionarse con el exceso de información y, en el caso de los más pequeños, con la introducción temprana de dispositivos digitales como el móvil que los acostumbra a una rapidez de estímulos que después no permite fijar la atención en una sola cosa²⁰³.

“Esta preocupación ha llevado a algunos autores (Lanham, 2006; Lankshear y Knobel, 2001) a argumentar que está apareciendo una nueva *economía* en la que el producto más escaso es la *atención*. Dado que la capacidad de creación del ser

²⁰³ Se ha establecido incluso, a nivel popular, una correlación entre el uso temprano del móvil y el autismo. Este curso se hizo frecuente en los medios un video en que se establecía esta correlación.

humano de bienes de consumo, de información, etc., sobrepasa con mucho la capacidad de consumir de quienes están en posición de hacerlo -una minoría de un 25% de la población cuyas necesidades básicas están cubiertas, a menudo en exceso-, la necesidad de atención se convierte más y más en el foco de la actividad productiva. De ahí que, para estos autores, la base de la nueva economía será, está siendo, la *atención*, no la información. Y esto es así porque cada ser humano dispone de un caudal limitado de atención y la atención sólo puede provenir de los individuos –no de las máquinas, los ordenadores u otros dispositivos” (Sancho y Hernández, 2018: 4 -5)

La desaparición de la infancia

Aparece también un miedo por la desaparición de la infancia que no existía antiguamente porque el concepto de infancia se estaba construyendo y no estaba consolidado.

El concepto de la “desaparición de la infancia” ha sido ampliamente tratado por Buckingham (2002). Se da un choque entre la concepción idealizada de la infancia que “queremos” tener y las problemáticas surgidas del contacto con la infancia de carne y hueso; este choque lleva a hablar de la muerte de la infancia, aunque quizá esa infancia no existió nunca y lo que está sucediendo es que se está dando un cambio de narrativa sobre la infancia como pasa con la masculinidad o el género (Buckingham, 2003: 41). Buckingham desarrolla la idea de que la infancia nunca ha sido tan inocente ni tan desprotegida como creemos, que siempre ha tenido sus propios medios de resistirse y de posicionarse activamente frente ante los medios, aunque sin caer en la narrativa opuesta de una romantización de los conocimientos y capacidades de los niños.

“Lo que podemos ver es una transformación social muy compleja en la relación entre niños y adultos. Las ideas de masculinidad y feminidad, como las de infancia y edad adulta, están socialmente construidas y, por tanto, sometidas a procesos de cambio, a procesos paradójicos; no lineales”. (Buckingham, 2003: 42)

“Es también romántico en el sentido de que –quiero insistir en esto– hay ciertas cosas que los niños y niñas no saben y que los docentes sí, y que los primeros tienen que aprender. Hay una bonita fantasía romántica que defiende la necesidad de dar el poder a los niños, pero la realidad es mucho más complicada.” (Buckingham, 2003: 42)

Hernández (2010) dice respecto a la desaparición de la infancia que lo que cambia es la mirada de los adultos.

“No porque piense que reflejan la destrucción de la infancia (Postman, 1988; Giroux, 2000; Steinberg y Kincheloe, 2000), pues si la infancia es una construcción cultural que actúa en buena medida como proyección de las fantasías y deseos de los adultos, sino porque lo que seguramente ha cambiado es la mirada de los adultos sobre sus construcciones idealizadas (...) La infancia no ha desaparecido, lo que sucede es que los relatos que la constituyen siempre se construyen y reconstruyen (James y Park, 2001)”. (Hernández, 2010: 47)

Se responsabiliza de la desaparición de la infancia a la falta de tiempo por exceso de actividades (Honoré, 2007 y 2010; Ritscher, 2017), a la desaparición del juego, a la pedagogización del juego (Pennac, 1993; Honoré, 2010), al acoso de las Nuevas Tecnologías, al Neoliberalismo (Carli, 1999, 2006), entre otras causas. Aspectos que abordaré brevemente.

Las Nuevas Tecnologías. TIC

Las Nuevas Tecnologías representan uno de los grandes miedos que amenazan a la infancia y a la escuela, este miedo puede entenderse en dos vertientes:

- El miedo a la tecnología en sí por la adicción que puede provocar, porque impide que los niños y niñas tengan experiencias “reales” en lugar de virtuales y disminuyan la posibilidad de niños y niñas de “tocar”, “manipular” y experimentar sensorialmente que es una faceta de aprendizaje considerada como esencial en estas edades; porque no permite el desarrollo de su imaginación; porque no facilita el esfuerzo y consisten en una motivación externa pasajera; por la falta de competencia digital de los docentes; por la mercantilización que puede provocar al convertir a la escuela en un mercado y a los niños en clientes... e incluso, últimamente, por el miedo a una supuesta relación entre abuso de las nuevas tecnologías y autismo.
- El miedo a los productos mediáticos de la cultura visual que se asocian al uso de las Nuevas tecnologías, televisión, móviles, etc. al margen de que se trabajen con ayuda de dispositivos tecnológicos o no.

Agirre y Marcellán (2005) exponen la tensión entre los partidarios de introducir la cultura visual en la escuela frente a los que se oponen a la utilización de este tipo de referentes. Describen las distintas graduaciones o posicionamientos dentro de esta relación binaria y aportan un punto distinto frente a la argumentación de los “apocalípticos” ya que consideran que su introducción en la pedagogía escolar no es un mero instrumento mejorado, sino una herramienta que favorece la educación integral y que permite al alumno ser protagonista en la constitución de su identidad y “Desvelar la carga ideológica de los productos mediáticos hegemónicos (Agirre, 2005b: 88).

La utilización de los imaginarios visuales de los niños, en esta argumentación, no es un instrumento “accesorio” que puede facilitar (o entorpecer) el aprendizaje, sino un instrumento que permite a los niños y niñas trabajar sobre su propia identidad y sus referentes.

“Los reproches más frecuentes que filósofos, artistas y educadores, como Habermas, Bourdieu, Wloyd Wright o Condry, hacen a la nueva “cultura” mediática es que, no sólo da cabida preferente a la cultura popular frente a la alta cultura, sino que incluso cuando se ocupan de ésta no hace sino banalizarla, presentando todos los temas como entretenimiento (...) Efectivamente, el carácter hedonista y de eliminación del esfuerzo que guía en buena medida el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las hace más accesibles a todo el mundo. Este hecho, que en principio pudiera ser positivo, es visto por amplios sectores, sobre todo progresistas, como el principal ingrediente que hace de los medios el veneno destructor de la capacidad de imaginación, del pensamiento crítico y con ello el sometimiento, sin resistencia, al control ideológico”.(Agirre y Marcellán, 2005b: 90)

Hernández (2007) señala cuatro posicionamientos posibles en relación a la relevancia que el profesorado da a la cultura popular: una postura proselitista que se centra en alertar de la influencia perniciosa de los mensajes de los media; una perspectiva analítica que, atendiendo a la inevitabilidad de la influencia de la cultura visual en los niños, procura provocar una postura objetiva, crítica y analítica de los niños frente a las representaciones de la cultura visual que pasan a ser “objetos de estudio”; una perspectiva de satisfacción que introducen el imaginario de los niños porque “les gusta”, pero sin promover ningún tipo de cuestionamiento crítico; y una perspectiva autorreflexiva que procura combinar los aspectos de análisis y satisfacción “no

para pedagogizarla [la cultura popular]ni trivializarla, sino como medio para propiciar experiencias de subjetividad y, especialmente, para aprender formas complejas de comprensión e intervención social.” (Hernández, 2007: 66)

El debate sobre ambas vertientes de las Nuevas Tecnologías (la de los productos mediáticos y la de los dispositivos tecnológicos. Vertientes, por otra parte, muy relacionadas entre ellas) está muy presente en la etapa preescolar. En la escuela de mis hijos hubo un grupo de madres y padres que encabezaron una propuesta reclamando que sus hijos pudieran asistir a una clase en que no se usarán tabletas electrónicas ni Nuevas Tecnologías. La propuesta fue rechazada por la dirección de la escuela y finalmente estos padres cambiaron a sus hijos de escuela; hecho que refleja bien la importancia que se da al debate. Catherine L'Écuyer (2012) ha sido un elemento clave en este debate en nuestro contexto por la difusión de sus libros y su intensa participación en formación de escuelas a través de conferencias²⁰⁴²⁰⁵

“Si no la hemos matado, ¿entonces dónde está? Acortada, sin duda, resiste de un hilo a ese espantoso maremoto. Niños y niñas que lo han visto y hecho todo, a los que nada sorprende e interesa, porque todo lo tienen a un clic y al instante, antes de desearlo. Desde los dos años, dejados a sí mismos navegando en sus cunas, sus delicados deditos encontraron imágenes dañinas que quedaron para siempre grabadas en sus mentes inocentes”(…) Niños sin asombro, que se han quedado ciegos ante la belleza de la realidad, incapacitados para sintonizar con ella”. (L'Écuyer, 2017: S/P)

En las revistas aparecen artículos sobre las Nuevas Tecnologías en el aula, la mayoría de ellos son artículos de recursos informáticos o relatos de experiencias que muestran la utilización del video o la cámara fotográfica en el aula²⁰⁶.

Haré un breve repaso de algunas de las concepciones más visibles, especialmente en referencia a la introducción de la tecnología en la escuela y no tanto de los referentes de la cultura visual infantil, ya que este último aspecto lo he abordado en el capítulo IV.1. Modos en que se aborda la materia, subapartado de “Cultura Visual”.

Concepciones:

Necesidad y deseo de introducir las Nuevas Tecnologías tanto para activar una alfabetización visual como por favorecer la innovación:

- “Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó. ICAST 117 (2009)

²⁰⁴ Tiene un artículo publicado en ICAT, 201 (2014). “Mare és que tothom ho té!”. Aparece en el blog de Innovarte de Ángeles e Isabel Abelleira.

²⁰⁵ Últimamente han aparecido en la prensa varios artículos explicando que los gurús de Silicon Valley llevan a sus hijos a escuelas libres de tecnología.

https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html

²⁰⁶ “El vídeo digital en nuestra aula”, Jordi Jubany, Ai 48 (2009)

“La televisión y los niños”, Esteve Orríols, Ai 59 (2011).

“Las TIC en la escuela infantil 0-3”, Ai 70 (2013). Tic como un lenguaje más, al igual que la arcilla, el dibujo... Visión positiva de las nuevas tecnologías como potente herramienta de aprendizaje. Hace referencia a la facilidad de aprendizaje de los niños y niñas como nativos digitales.

“Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017)

“Una imagen y mil palabras”, Judit Carrera, Ai 52 (2009)

Se hace énfasis énfasis en un momento temprano de la introducción de las tecnologías en el aula de infantil. Tics como aval de la innovación, parece un signo de legitimación.

“En Zaleo comenzamos a trabajar con los ordenadores y sus periféricos en los grupos de educación infantil en el curso 2000-01. En este momento, al uso del escáner, webcam, micrófono, fotografía y vídeo digital, pizarra digital..., se añade la grabadora de sonidos como herramienta que permite *cazar* los sonidos de personas, objetos, y cuantos elementos del entorno sean del interés infantil, además de aquéllos que se pueden obtener desde Internet”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, “Dando la lata”, ICAS 117 (2009)

- “Las TIC en la escuela infantil 0-3”, Miriam Monteil, Susana Rubio, Pedro Castro, Ai 70 (2013)

“Dado que el analfabetismo digital es un fenómeno que engloba a todas aquellas personas que no poseen el conocimiento necesario para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en nuestra escuela hemos decidido que niños y niñas empiecen a familiarizarse desde pequeños con las diferentes herramientas tecnológicas, con independencia de su nivel económico, entorno cultural o social. De esta manera, intentamos minimizar la fractura digital y trabajamos por una sociedad más equitativa. Evidentemente, no se trata de impartir informática en la escuela infantil, ni de que estas actividades sustituyan a otras fundamentales porque la intención es sumar, no restar. Pretendemos equiparar las TIC con cuentos, marionetas, arcilla, pintura, muñecos y coches, instrumentos musicales..., para que *todos* los niños y las niñas puedan entrar en contacto con ellas y las consideren un instrumento más”. Miriam Monteil, Susana Rubio, Pedro Castro, “Las TIC en la escuela infantil 0-3”, Ai 70 (2013)

- “El dibuix, el text i la fotografia. Eines i recursos de l’ordinador a l’educació infantil”, Jordi Jubany, ICAT 157 (2007)

“Cada vegada més, hem de ser conscients que l’ordinador és un recurs per dibuixar i expressar gràficament creacions artístiques. Les noves tecnologies ens permeten fer treballs multimèdia i incorporar-hi fotografia, música i vídeo”. Jordi Jubany, “El dibuix, el text i la fotografia. Eines i recursos de l’ordinador a l’educació infantil, ICAT 157 (2007)

- “El ordenador en el aula de infantil”, Carolina de Miguel, Ai 49 (2009)

Necesidad de reflexionar sobre la introducción de las NT en el aula y no hacerlo solo por moda o por presiones comerciales.

“¿pensamos que estos productos aportan un valor a la educación o estamos respondiendo a las necesidades creadas por quienes sacan muchos beneficios de la venta de tecnología? ¿Estamos contribuyendo a desarrollar objetivos educativos valiosos o lo que hacemos es ayudar a que nuestros pequeños se conviertan en consumidores fidelizados e incapaces de entender otra forma de vida distinta a la que nos muestra la publicidad? (...)Más allá de estar a favor o en contra «por principio», creemos más valioso el cuestionamiento, y el debate con criterios educativos, sobre las ventajas e inconvenientes de cada actividad concreta.” Carolina de Miguel, “El ordenador en el aula de infantil”, Ai 49 (2009)

La relación entre la innovación y la introducción de las Nuevas Tecnologías en el aula está siendo muy cuestionada y se percibe este cuestionamiento en los artículos más recientes de las revistas.

Nativos digitales. Otra constante es la referencia a los “nativos digitales” y a la supuesta inferioridad de condiciones del profesorado frente a los alumnos en este tema. La idea de los

“nativos digitales” viene a reforzar la teoría de la espontaneidad, parece que los niños y niñas lo aprendan todo de manera natural y, en el caso de la tecnología, no solo no les podemos enseñar, sino que son ellos los que enseñan a los adultos. Es otra faceta del “niño artista”, aunque su fundamentación no sea tan natural sino que tenga un componente más social y “temporal” debido a la época en que han nacido.

- “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017)
“Los docentes de la actualidad no hemos nacido en la era digital, en cambio, trabajamos con nativos digitales. Por ello, tenemos que formarnos a fin de estar a su altura y poder impartir un aprendizaje en el que se vinculen las nuevas tecnologías.” “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017)
- “Las nuevas pantallas”, Valentí Gómez, ICAST 121 (2010)
“Con lo que se encuentran los más pequeños es con unos nuevos medios de conocimiento –están navegando por una red de redes, son mucho más hábiles de lo que nos podemos llegar a imaginar”(…) Aquí, por fin, es donde se produce la ruptura intergeneracional, los jóvenes saben más que los mayores (tienen que enseñarles a manejar estos «aparatos»)” “Las nuevas pantallas”, Valentí Gómez, ICAST 121 (2010)
- “Las TIC en la escuela infantil 0-3”, Miriam Monteil, Susana Rubio, Pedro Castro, Ai 70 (2013)
“Tras comprobar que las posibilidades son infinitas, observamos que trabajar con variedad de herramientas tecnológicas y múltiples actividades pone en evidencia la gran capacidad infantil para aprender el funcionamiento de las TIC de forma intuitiva, con una naturalidad que nos demuestra que han nacido en la sociedad de la información y sin los prejuicios que los adultos a menudo mostramos”. Miriam Monteil, Susana Rubio, Pedro Castro, “Las TIC en la escuela infantil 0-3”, Ai 70 (2013)

Peligros de las tecnologías o necesidad de formación.

- “Espacio ocupado, espacio vivido”, Carla Spaggiari, ICAST 133 (2012)/ ICAT (2013)

Recalca el peligro de la sobre estimulación debido al exceso de imágenes y la sobreexposición a los medios en que viven los niños y niñas desde muy pequeños.

“Hoy día, de hecho el riesgo mayor para los pequeños –y también para los adultos– no es la falta de estímulos perceptivos e intelectuales, sino más bien una “desordenada sobre-exposición” a una multiplicidad de estímulos, que provienen desde los medios de comunicación y de contextos de multisensorialidad indiscriminados y más o menos dirigidos, que pueden conducir hacia una especie de “anestesia”, a una falta de capacidad hacia un “sentir” personal y subjetivo.” “Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

- “Las TIC en la escuela infantil 0-3”, Miriam Monteil, Susana Rubio, Pedro Castro, Ai 70 (2013)
- “Las nuevas pantallas”, Valentí Gómez, ICAST 121 (2010)
“Es necesario que todo el mundo aprenda a «leer las imágenes», a comprenderlas, a estudiarlas, a criticarlas, a descifrarlas, ya que quien mira (o navega) también está «reescribiendo» con su interpretación (o desconocimiento) la reconstrucción del mundo a través de las imágenes”. Valentí Gómez, “Las nuevas pantallas”, ICAST 121 (2010)
- “Dieta tecnológica adaptada per a infants”, Eduardo Vara, ICAT 196 (2014)

“Intentar fer viure els més petits al marge de la tecnologia en ple segle XXI seria com intentar que un peix visqués al marge de l’aigua. Tard o d’hora, el que per a nosaltres poden semblar innovacions més o menys interessants, es convertiran en elements habituals de la seva rutina diària i no sembla gens raonable pretendre aïllar-los totalment de la seva realitat futura (...) Existeixen evidències que assenyalen que podrien interferir molt més profundament en el desenvolupament cerebral dels infants (...)una exposició massa precoç i massiva a un «entorn virtual» pot perjudicar l’adquisició d’habilitats molt més bàsiques i necessàries per als infants en un «entorn real», com ara la psicomotricitat o la capacitat de concentració”. Eduardo Vara, “Dieta tecnològica adaptada per a infants”, ICAT 196 (2014)

Agirre, 2005; Buckingham, 2000; Hernández, 2007; Trafí, 2012; Wilson, 2004; Yúdice, 2017; entre otros, ven en las Nuevas Tecnologías un medio para interpretar los discursos dominantes y producir discursos personales que favorecen la construcción de las subjetividades y que, por tanto, descentralizar el poder de los discursos culturales dominantes.

“cambiar la actitud moralista imperante en algunas prácticas educativas que no comprenden la naturaleza de la relación de los jóvenes con los medios y presenta a los alumnos como víctimas y a los maestros como sus salvadores” para capacitarlos para que reflexionen de manera crítica sobre sus experiencias como consumidores de cultura visual”. (Buckingham (2000) citado por Agirre, 2005: 91)

En los artículos de la investigación esta no es la postura dominante, las tecnologías o los productos mediáticos se introducen no tanto para utilizarlos como herramienta pedagógica con potencial crítico, como para, por un lado prevenir a los niños y niñas de los posibles males que acarrearán (ya que no se puede obviar que es parte de su realidad cotidiana y más vale “trabajarlo” en clase que ignorar sus peligros y, por otro, para mostrar una escuela innovadora y ofrecer recursos a los docentes.

Necesidad de reflexión

- “Las nuevas pantallas”, Valentí Gómez, ICAT 121 (2010)
“La fascinación por el mundo de las nuevas tecnologías (TIC), las nuevas pantallas, especialmente por parte de la infancia, es un hecho que se puede ver y vivir cada día con más fuerza. Este fenómeno condiciona nuestra concepción del mundo, la visión y la percepción de la realidad. Por ello resulta necesario que toda la sociedad reflexione acerca de la necesidad de su «alfabetización mediática», el análisis crítico, el uso creativo, la producción y distribución de productos audiovisuales que sirvan para construir una nueva ciudadanía comunicativa. Los medios de comunicación necesitan, pues, unos contenidos éticos, principalmente para la infancia”. Valentí Gómez, “Las nuevas pantallas”, ICAT 121 (2010)

“Todas las personas, a causa de la revolución cibernética, formamos parte de la ciudadanía comunicativa. Tenemos que elaborar nuevas metodologías educativas que nos permitan entender cómo los estímulos sensoriales y emocionales, que nos provocan las múltiples pantallas, afectan y configuran nuestro desarrollo cognitivo, nuestro proceso racional de conocer. En definitiva, nuestra manera de querer vivir en este mundo” Valentí Gómez, “Las nuevas pantallas”, ICAT 121 (2010)

La adicción

“La razón fundamental es que en esta nueva situación la implicación de los usuarios no es sólo la del cerebro racional, sino fundamentalmente la de cerebro emocional. Por eso hablábamos antes de adicción a las pantallas (...) Llegamos ahora a un bombardeo de las imágenes, de las pantallas, delante de las cuales nuestro cerebro emocional no está del todo preparado. Esto es lo que nos dicen los grandes

estudiosos, y en consecuencia sugieren que debe existir un equilibrio entre los dos momentos de la comprensión: el emocional y el racional.". Valentí Gómez, "Las nuevas pantallas", ICAST 121 (2010)

La neurociencia se pregunta por los efectos negativos que el exceso tecnológico pueda tener en el cerebro (Mora, 2013: 119) y especialmente por la adicción que puede provocar en los niños.

"En el lado negativo, internet se ha relacionado con el aumento en el número de niños que padecen trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el colegio. Y también con un daño en las conductas fundamentales de relación emocional y personal, como la empatía. Y finalmente, ya en el lado más patológico, ser la causa de ese síndrome de «adicción a internet» del que ya más de 25 millones de niños han sido diagnosticados en China, con el consiguiente desarrollo, como toda adicción, de conductas antisociales". (Mora, 2013:119)

La mercantilización

Hay un artículo que plantea la problemática de las Nuevas Tecnologías desde otro punto de vista, no en referencia al perjuicio que pueda causar en la infancia, sino a la mercantilización de la escuela que se está provocando de manera paralela a la introducción de las nuevas tecnologías en el aula y, sobre todo, la necesidad de reflexionar sobre su necesidad, su uso y no adoptar posturas "por principio".

"Desde el principio, tendremos que plantearnos un consumo responsable en todas sus dimensiones, empezando por la más elemental: ¿pensamos que estos productos aportan un valor a la educación o estamos respondiendo a las necesidades creadas por quienes sacan muchos beneficios de la venta de tecnología?". Carolina de Miguel, "El ordenador en el aula de educación infantil", Ai 49 (2009)

"Las TIC ofrecen una estupenda ocasión para no dar nada por sentado y mantener la reflexión abierta sobre las cuestiones educativas más candentes. Éste es otro elemento que, lejos de ser un inconveniente, puede rescatarse como una ocasión para repensar honestamente las prácticas educativas (...) Más allá de estar a favor o en contra «por principio», creemos más valioso el cuestionamiento, y el debate con criterios educativos, sobre las ventajas e inconvenientes de cada actividad concreta".

Hace referencia a los intereses económicos que hay detrás de la introducción de las tecnologías en el aula. Hay escuelas en que se trabaja con una determinada marca de tablet sin contemplar, o quizá sí, que esto provoca una fidelización a la marca que la escuela está propiciando y de la que debería ser consciente. La transformación de los niños y niñas en "clientes" (Buckingham, 2002) es una realidad sobre la que la escuela debería reflexionar y actuar en consecuencia.

Es uno de los temas en que se ve más clara la evolución en las tres revistas desde una postura que ha pasado desde ofrecer recursos mínimos (como un powerpoint) que eran una completa novedad a una actitud de alerta y finalmente a una postura más equilibrada que alerta a la vez que recalca las posibilidades educativas que la cultura visual y la tecnología suponen. La revista que más énfasis hace en las Nuevas Tecnologías es *Aula de Infantil* que tiene tanto artículos sobre herramientas tecnológicas (el video, la fotografía, la televisión, el ordenador, la prensa virtual) como artículos sobre la alfabetización visual. *Infància* (catalán) es la más prudente respecto a la introducción de Nuevas Tecnologías en la escuela, muy especialmente en el primer ciclo de Infantil, antes de los tres años ("Dieta tecnológica adaptada per a infants", Eduardo Vara, ICAT 196:2014).

Personalmente considero que cada tecnología tiene su función, la acuarela es una “tecnología” que funciona mejor con un pincel que con el ratón del ordenador, el recurso informático copia su apariencia, pero no permite descubrir las posibilidades de la acuarela, las transparencias, la superposición de capas, las reservas... me parece imprescindible introducir las Nuevas Tecnologías para proyectos que las necesitan: para alterar imágenes con photoshop, para combinar imágenes, para jugar con luces, para hacer proyectos de stopmotion o de video, para hacer una escultura con impresión 3D, pero no veo mucho sentido en pintar al óleo digitalmente o hacer modelado con ordenador.

La aparición de las Nuevas Tecnologías y especialmente la generalización de Internet se relacionan directamente con la problemática del tiempo (Mora, 2013: 118), con la pérdida y falta de tiempo y los efectos que esto tiene en la infancia (en este caso con la narrativa de la desaparición de la infancia)²⁰⁷

El tiempo

El tiempo es otro elemento importante en la narrativa de la “desaparición de la infancia” que aparece como un elemento de tensión y de reflexión en la escuela infantil (Trueba, 2015: 118; Vitali, 2013). Se ha desarrollado mucha literatura sobre el tiempo de la infancia, sobre la pedagogía lenta, sobre la falta de tiempo de los niños y niñas para pensar, para decidir qué quieren hacer, para aburrirse (Domènech, 2009; Honoré, 2010; Ritscher, 2017; Spravkin, 2002; Zavalloni, 2011).

La problemática del tiempo se desarrolla fundamentalmente en dos ámbitos:

- El tiempo biológico (respetar los tiempos de crecimiento, evitar la sobre estimulación).
- El tiempo cotidiano (la falta de tiempo en el día a día). La problemática del tiempo está en estrecha relación con dos narrativas explicadas anteriormente:
- Narrativa de la infancia inocente. La infancia crece demasiado rápido, no se les deja ser niños. (El tiempo biológico)
- Narrativa de la infancia feliz y libre (la infancia que juega). La falta de tiempo en la vida cotidiana no permite que jueguen. (El tiempo cotidiano). La falta de juego contribuye a la desaparición de algo que se considera esencial en la infancia.

Especialmente en la segunda acepción del tiempo (el tiempo cotidiano), el posicionamiento sobre el tiempo es unánime en las revistas analizadas. Son numerosos los ejemplos que reclaman un tiempo más pausado y menos estructurado. No he observado ningún punto de tensión. Es una reivindicación, más que una tensión que aparece en las revistas, en las sesiones de formación de la Escola d'estiu, en numerosas publicaciones, blogs... A pesar de esta unanimidad en la escuela sigue habiendo prisas, sigue habiendo activismo...

²⁰⁷ “Muchos padres comienzan a darse cuenta (a ser de verdad conscientes), del tiempo que sus hijos, pequeños y adolescentes, pasan delante de una pantalla de ordenador navegando en busca de información, contactando con amigos a través de Facebook o Twitter, o simplemente bajando juegos de la red. Ese tiempo son muchas horas, que pueden oscilar entre tres y siete al día”. (Mora, 2013: 118)

Hay dos artículos en que se hacen actividades de arte alrededor de la temática del tiempo con los niños²⁰⁸ pero curiosamente en ellos no se plantea la problemática de las prisas ni se indaga cómo los niños sienten el tiempo, sino que se trabaja de una manera más abstracta o estética.

Hoyuelos relaciona la disponibilidad de tiempo con la capacidad de maravillarse. La falta de tiempo, la sobre estimulación parece impedir o dificultar el asombro, que es una actitud muy valorada en la actualidad.

“[La meravella] També té a veure amb evitar omplir els infants d’estímuls exteriors per aconseguir objectius determinats. Consisteix a parar el temps i abraçar la lentitud per interrogar-nos sense donar coses per suposades. Té a veure amb abraçar la bellesa dels moments inesperats que ens posen la pell de gallina o ens commouen.” Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

- “L’espontaneïtat dels bebès, en joc”, Lídia Susana Maqueira, ICAT 214 (2017)

Nombra *Elogio de la lentitud* (2010) de Carl Honoré.

El esfuerzo. La motivación

Los cambios en las narrativas del esfuerzo hacia la motivación o a la inversa... de la motivación hacia el esfuerzo son los que he vivido más de cerca y en primera persona. En mi niñez (nací en 1964) y en mi familia, el “lo que se ha de hacer, se hace” dominó mi relación con la educación y con la vida. No se me ocurrió nunca que alguien hubiera de motivarme en la escuela, aún así encontré algunas materias y actividades bastante motivadoras. Como profesora, recién cumplidos los 22 años, empecé a oír hablar de la motivación y del fracaso de algunos niños y niñas por falta de motivación, mis hijos vivieron una época en que fueron anulados los suspensos (máximo había un “necesita mejorar”) así como las recuperaciones de septiembre... pero tampoco los vi muy motivados en el cole; cuando me matriculé en Bellas Artes, con 40 años, me impactó una anécdota que explicó Fernando y que se resumiría en la pregunta que le hizo a su sobrino respecto a la jornada escolar: ¿Qué te ha emocionado hoy? Descubrí que la emoción formaba parte del aprendizaje, que intelecto y emoción podían ir de la mano.

Puede resultar curioso que habiendo estudiado unos 20 años, habiendo sido profesora, habiendo sido madre de 6 hijos, no me hubiera planteado que la emoción jugaba un papel fundamental en el aprendizaje. Sabía que solo recordaba de la escuela aquellas cosas -que para bien o para mal- me habían emocionado, sabía que mis hijos no vivían con emoción la mayoría de sus días en la escuela... pero intelectualmente la narrativa sobre la emoción era nueva para mí. A partir de ahí, empecé a descubrirla en todas partes.

Balada (2002) afirma que ambos aspectos (esfuerzo y motivación) son necesarios y no los entiende como contradictorios.

“Es obvio que el rigor y la disciplina como esfuerzo son necesarios para insertar en el cerebro circuitos neuronales automatizados, pero, a partir de aquí, una obra científica o artística de calidad o un aprendizaje potente son fruto de una profunda motivación, que nace de la curiosidad, la emoción, el placer que se desprende de la

²⁰⁸ “La línea del tiempo”, Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007)

“Mi mano es un reloj de arena. Una experiencia estética de tiempo y espacio”, M.ª Jesús Torres, Javier Abad, Ai 30 (e) (2006).

experiencia estética y de la aventura de descubrir, conocer y crear con autenticidad.” (Balada, 2002: S/P)

Hay varios artículos en que se hace énfasis en el esfuerzo, aunque no es la narrativa dominante en las revistas.

“El treball va ser laboriós i els infants van necessitar vents i ventades: l’oreig que construeix i col·loca cada gra de sorra en el seu lloc formant les dunes; la brisa que dibuixa les ones de la mar; la ràfega que decideix obrir clarianes als núvols i endur-se’n les tempestes, i aquell vent que crea vida escampant arreu llavors de plantes. Els infants ho van fer. Van conquerir la forma amb treball, constància, espontaneïtat, sinceritat, expressivitat i amb els propis recursos.” Soledat Sans, “La conquesta dels infants. Temàtiques il·lusionades/implicacions sorprenents” ICAT, 157 (2007)

Todo el texto es una metáfora del esfuerzo: el grano de arena, la brisa...

En algunas ocasiones el discurso del esfuerzo se presenta de manera un tanto contradictoria con el discurso sobre el desarrollo espontáneo y el efecto perjudicial de la educación.

“L’infant és creatiu per naturalesa, això està més que demostrat i, poc a poc, a mesura que creix i se l’educa (almenys fins ara), va deixant de ser-ho. Només alguns adults privilegiats aconseguen seguir sent-ho. El gran debat és: com educar per mantenir i, en el millor dels casos, fomentar la creativitat dels infants? (...) Podríem dir que la creativitat és com un múscul que cal exercitar per desenvolupar-lo. Una de les grans assignatures que cal treballar és l’esforç: si els donem tot el que necessiten abans de demanar-ho, no els permetem cercar les pròpies solucions. Núria Saló, “Infants i creativitat”, ICAT 203 (2015)

La autoestima

La referencia a la autoestima también es frecuente (he encontrado 12 artículos) y ha ido creciendo el número de artículos que se refieren a ella y a su vinculación con el campo de la educación artística, aunque según Francesc Pedró (2010) y en concordancia a las prioridades observadas en los artículos analizados, no se trata de uno de los objetivos fundamentales en los currículos educativos.

En todo caso, tanto la autoestima como la resiliencia o la motivación, representa un énfasis en las emociones que en algunos casos también incluye emociones negativas como el miedo, el fracaso, los celos.

Las necesidades

Las necesidades son un término muy recurrente que puede resultar bastante confuso.

Se nombran necesidades muy variadas, algunas muy básicas (alimentación, comunicación) y otras muy complejas como la necesidad de sensibilizar sobre la realidad sonora²⁰⁹, la necesidad de construir escondites²¹⁰, la necesidad de expresarse gráficamente, etc. Intuyo que es un término que requeriría reflexión y consenso. En un artículo leo “ L’infant té dret a jugar amb materials de fibres naturals que proporcionen un determinat tacte, una determinada sensació

²⁰⁹ “ El proyecto ¡Dando la lata! surge de la necesidad de sensibilizar a niños y niñas, familias, maestras y maestros, al barrio, a instituciones culturales y educativas sobre nuestra realidad sonora”. “Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, ICAST 117:2009)

²¹⁰ “La dèria per construir habitacles”, Marta Torras, ICAT 170 (2009)

visual”. Realmente ¿esto es un derecho? El artículo recomienda huir del plástico y “les coloraines” y estoy totalmente de acuerdo, pero no sé si se puede llegar a incluir como un derecho del niño.

Apelar a las “necesidades” se ha convertido en una nueva narrativa.

El pensamiento crítico en la infancia

El interés por fomentar una actitud crítica en los niños y niñas de infantil es cada vez más frecuente, es una línea de trabajo e investigación que emerge con fuerza en las revistas y, a mi entender de manera un tanto paradójica, frente al retroceso de las pedagogías críticas. Mientras muchas voces se preguntan por las pedagogías críticas que surgieron a finales de los setenta²¹¹ y denuncian el estado de mercantilización que sufre la escuela, no dejan de aparecer proyectos que se autodescriben como proyectos de educación de pensamiento crítico. Este estado paradójico hace pensar en que el término “crítico” ha sido fagocitado por el propio sistema capitalista.

“En torno a esta cuestión [Situación actual del pensamiento crítico en nuestro sistema educativo], se han generado algunas falacias que deseamos apuntar, ya que una educación crítica no puede desarrollarse nunca en un contexto escolar apoyado sobre unos valores hegemónicos que contradicen la finalidad de formar a unos ciudadanos críticos y rebeldes frente a las situaciones de injusticia. En este texto señalamos algunos de los condicionantes que socavan esta orientación escolar crítica, desde los que corresponden a un sistema educativo colonizado por el sistema económico, hasta los bucles político- educativos que han entrelazado una ideología seudoprogresista y una práctica neoconservadora, y que, en la actualidad, han derivado en una «plana» realidad capitalista.” (Gimeno Lorente, 2013: 77)

“Esto nos lleva a poner en cuarentena aquellos cursos que, actualmente y de forma privada, se están impartiendo en algunos centros escolares con el objetivo de enseñar a desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos.” (Gimeno Lorente, 2013: 82)

Hay unos cuarenta artículos que justifican la práctica relatada en la educación del pensamiento crítico de los niños; son especialmente artículos que tratan el tema de la televisión y de las nuevas tecnologías y artículos que consideran que el arte es una materia especialmente

²¹¹ De manera paradójica a este énfasis en el pensamiento crítico de los niños, muchas voces se preguntan por pérdida de las pedagogías críticas que surgieron a finales de los setenta.

“¿Qué pasó desde entonces? ¿Qué queda hoy de ese discurso? ¿Qué se ha transformado en él? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Qué pasó con quienes lo sostenían en sus reflexiones, sus investigaciones, sus prácticas docentes? Tres o cuatro décadas después, en un contexto sociopolítico y económico muy distinto —ni el capitalismo es lo que era ni tampoco los anticapitalistas parece que lo son— ¿es posible la Pedagogía Crítica? ¿Es necesaria? ¿Qué autores, qué grupos, que prácticas, son hoy la posible referencia de este movimiento? Estamos viviendo una época en que el capitalismo muestra su rostro más salvaje y la pedagogía no puede mirar hacia otro lado. Recuperar y repensar hoy aquellas miradas, actualizar los discursos, encontrar nuevas alianzas y estrategias es, ahora mismo, una tarea urgente”. Cascante y Martínez Bonafé (2013: 12)

“En un momento histórico en el que la crisis del capitalismo golpea a la mayoría social en buena parte del mundo, en el que en Europa y en el Estado español retroceden los derechos sociales, políticos y económicos, parece necesario volver a pensar lo que hemos llamado Pedagogía Crítica.” Cascante y Martínez Bonafé (2013: 15)

adecuada para educar en pensamiento crítico. Algunos de estos artículos son de corte reflexivo y no explican ninguna práctica concreta, pero aparte de estos artículos en que se defiende este posicionamiento de manera explícita, hay muchos otros en que se utilizan estrategias que se conciben como críticas:

Prácticas que trabajan sobre contenidos críticos como el consumismo, los roles de género, el machismo... a partir de proyectos o actividades especialmente diseñados con este fin.

Prácticas en que se anima a los niños y niñas a opinar y participar en su proceso de aprendizaje, promoviendo una educación más horizontal y democrática.

“In recent years, there has been greater recognition of children’s rights to express their views on issues that concern them and an increased emphasis on the value of eliciting children’s own perspectives on their lives (...)Drawing on Vygotskian perspectives of language as a key psychological tool for self-regulation (Vygotsky, 1986), and Forman’s (1999)(Alderson, 2005; Clark and Moss, 2001)”. (Hargreaves, 2014: 313)

Prácticas en que los niños y niñas participan en la exposición de las obras (display) permitiendo que seleccionen e interioricen modos de participación activas.

Investigaciones y relatos de experiencias en que se “da voz” a los niños, se los graba en video, se transcriben diálogos textuales.

Activar un pensamiento crítico no es sencillo, no depende solo de transmitir un contenido crítico ni de incorporar estrategias organizativas que potencialmente facilitan el pensamiento crítico; implica un cambio más radical en que el análisis de “las condiciones socioestructurales Injustas que condicionan la vida de nuestra sociedad capitalista” (Gimeno Lorente, 2013: 85) se convierta en el contenido y en la metodología de manera indisoluble. Organizar el currículum en torno a problemas sociales relevantes y abordarlo no como información, sino a partir de una metodología crítica que movilice el pensamiento crítico.

“Considerar que se está formando críticamente a los alumnos porque se les proporciona una información crítica sobre los contenidos curriculares, al usar para ello una comunicación unidireccional, donde el profesor transmite la información y el alumno la recibe pasivamente para reproducirla posteriormente en un examen, es tan erróneo como creer que solo cambiando las formas de enseñanza (trabajo en grupo, asambleas, trabajo por proyectos...) es suficiente para que los alumnos aprendan a pensar críticamente (Elliott, 1995, pp. 254-255)”. (Gimeno Lorente, 2013: 83)

La etapa de infantil tiene la ventaja de que no facilita la introducción de contenidos críticos de una manera transmisiva, a ninguna maestra se le ocurriría dar una lección magistral sobre teoría crítica, la introducción de contenidos críticos se hace de manera natural a partir de actividades que –potencialmente- despiertan esta conciencia crítica en lo alumnos o los ayudan a adquirir un posicionamiento más activo y crítico en cuanto a la toma de decisiones, opinión, modos de relación democrática, etc.

Algunos ejemplos:

- “Arte en la naturaleza”, FUB, AI, 60 (2011)

Artículo de la escuela *La trama* de Sabadell en que se relata una salida al bosque con la intención de crear instalaciones en la naturaleza inspiradas en la obra de Andy Goldsworthy.

Hay una contextualización social y política: aulas llenas, falta de tiempo, sociedad de consumo. Remarcan que vivimos en una sociedad centrada en el control y el producto, una sociedad que quiere tenerlo todo controlado y conocer los resultados de antemano y se posicionan en contra de esta sociedad materialista y controladora; se deja claro que quieren confiar en los niños, no controlar tanto y ayudar a las familias a no ser tan controladoras. Hay un objetivo crítico de cuestionarse la importancia de los resultados, del consumismo y la inmediatez de la vida contemporánea.

Crear por el placer de crear se convierte en una estrategia para contrarrestar los hábitos de una sociedad utilitarista y consumista. La creación de instalaciones efímeras en el bosque tiene un sentido pedagógico de aprender nuevos valores para la vida más allá de la productividad y de lo inmediato. Aprender a disfrutar de algo que no tiene una finalidad concreta y compartir.

“crear únicamente por el placer de crear y de contemplar la obra realizada, siendo conscientes de que será efímera y desaparecerá con rapidez, ofrece un contraste importante para aprender a dar nuevos valores a la vida”. FUB, “Arte en la naturaleza”, AI, 60 (2011)

Además del sentido crítico implícito en la propia actividad, la organización de la misma también muestra un objetivo democrático: pactar límites previos, preparar la propuesta entre todos, no interferir, permitir que los niños y niñas escojan grupo, dejar participar a las familias, no estar controlando el trabajo de los niños y niñas todo el tiempo. Describe un modo de educación libre, educación lenta, no capitalista, no utilitarista, una educación en valores, arte para la democracia.

“La amplitud del bosque, el acuerdo necesario sobre los límites y la ayuda de los padres y madres acompañantes, con los que previamente se ha pactado la actitud que esperamos de ellos, permite que los niños y niñas puedan llevar a cabo su instalación libremente con el grupo que han escogido y sin interferencias”. FUB, “Arte en la naturaleza”, AI, 60 (2011)

Aún así, no hay autocrítica a la propia experiencia. No se explica ningún contratiempo. Las palabras acuerdo y pacto que literalmente implican un acuerdo por ambas partes en realidad parecen unidireccionales. Las maestras marcan los límites de los niños y lo que se espera de los padres y madres. El artículo está redactado por el consejo de redacción del FUB (Federació Universitària del Bages), el educador desaparece, se invisibiliza bastante el papel de los maestros, no sabemos si son hombres, mujeres o qué papel tuvieron en la experiencia. No se sabe si la redacción del artículo responde a sus propios conceptos o al de quien los escribe.

- “Conversando con Agustí Vila”, Infancia, ICAST 107 (2007)
“La escuela tendría que ser un lugar no sólo donde se adquieran unos conocimientos que te preparen para producir y consumir, sino para la vida. Éste es el reto que me parece más difícil para la escuela de hoy. Encontrar el tiempo, entre tantas materias, para estimular el sentido crítico de los alumnos”. Redacción Infancia, “Conversando con Agustí Vila”, ICAST 107 (2007)
- “Creativitat al parvulari”, Mònica Guerrero, ICAT 163 (2008)
“Educar des de i per a la creativitat, defugint la reproducció d’esquemes i models dominants pot ser una manera de formar ciutadans capaços de pensar, criticar, cooperar i construir”. Mònica Guerrero, “Creativitat al parvulari”, ICAT 163 (2008)
- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

“La educación artística contribuye a favorecer el pensamiento crítico, la formulación y resolución de problemas, y la toma de decisiones”. Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAST 115 (2009)

- “Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper, ICAST 117 (2009)
“El pequeño se convierte en el principal agente de documentación: manejando la grabadora y las cámaras de foto y vídeo”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper, “Dando la lata”, ICAST 117 (2009)

No trabajan un tema de justicia social, pero hace énfasis en el papel activo del niño que “se convierte en el principal agente de documentación: manejando la grabadora y las cámaras de foto y vídeo”. Aún así, no parece del todo coherente: habla todo el tiempo en 1ª persona plural (forramos, pintamos, descubrimos qué es un cilindro...) dando la sensación de que el narrador esté dentro de los niños (aprendemos, descubrimos, nos maravillamos...) en un estilo que aparenta ser cercano y respetuoso, pero que se apropia de sus voces, de sus sentimientos y los convierte en un solo personaje indefinido que se funde con la voz y las acciones de los docentes.

“La pizarra digital y el programa de dibujo y tratamiento de imagen *Paint*, nos ayudan a transgredir creativamente las imágenes obtenidas a través la cámara y el escáner (...) Descubrimos la dificultad y la maravilla de dibujar y escribir en la curva (...) Adquirimos competencias digitales en relación con la obtención y reproducción de sonidos. Documentamos los sonidos de las latas; los representamos con materiales habituales y con la pizarra digital (...) Intercambiamos los roles: director, músico, fotógrafo, vídeo cámara y “cazador” de sonidos” Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper, “Dando la lata”, ICAST 117 (2009)

- “El video digital”, Jordi Jubany, Ai 48 (2009)
“También es recomendable ofrecer espacios y disponibilidad para la experimentación y la manipulación libre, alternar el trabajo autónomo y el cooperativo, que permitan aprendizajes significativos e interdisciplinarios para convertirse en personas participativas, conscientes y críticas”. Jordi Jubany, “El video digital”, Ai 48 (2009)
- “El ambiente una cuestión educativa”, María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero, ICAST 113 (2009)
- El ambiente y no solo el docente es el posibilitador de una educación crítica y democrática.
“Se caracteriza porque se concibe abierta, lo más arraigada posible a su medio, con fronteras no claramente delimitables y posibilita relaciones con el conocimiento y entre los individuos que buscan establecer vivencias culturales cruzadas por prácticas democráticas altamente participativas”. María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero, “El ambiente una cuestión educativa”, ICAST 113 (2009)
- “Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta, ICAST, 118 (2009).

Creo que relata una buena práctica, pero aún así en el estilo de redacción hay algo que chirría. Habla en 1ª plural, tomando la voz de todos los niños y niñas como si fueran una unidad..

“Los niños viven más libertad ante este tipo de arte (arte contemporáneo) que les resulta más fácil interpretar y reproducir “... “ni mucho que les pueda sobrepasar su capacidad de atención. “ (Refiriéndose al tiempo), “Nuestro equipo prefiere no realizar algunos de los talleres que en los museos se proponen, a no ser que se ajusten a nuestra programación y tengan significado en ella. Además nos parece

excesivo para niños de infantil mezclar el acto de percepción y recepción del arte con el acto de expresión para el que se necesita un tiempo de reflexión. “(...)”Estas palabras crearon en los niños mucha incertidumbre, apenas entendían nada, “(...)” “Los niños se fijaron en detalles que a los adultos se nos pasó por alto y dieron respuesta tan interesantes como variadas”. Diego Puerta, “Artemio y el museo del patio herreriano”, ICAST, 118 (2009).

- “La televisión y los niños”, Esteve Orriols, Ai 59 (2011)
“También desde el ámbito del conocimiento, y especialmente desde el ámbito universitario, se coincide en la necesidad de impulsar iniciativas no sólo para que los niños y jóvenes tengan un dominio correcto de las nuevas tecnologías, sino también para que la educación sobre la manera de interpretar sus contenidos permita conocer con espíritu crítico aquello que es más conveniente de lo que ofrecen las pantallas”. Esteve Orriols, “La televisión y los niños”, Ai 59 (2011)
- “Los peques hacemos televisión y radio”, Eduardo Sánchez, Carmen García, M.ª Soledad Peláez Ai 62 (2011)
... y, sobre todo, a ser un poco más críticos y reflexivos con aquello que ven en la televisión”
- “La “tribu” educa utilizando como vehículo el Arte”, Gema R. Guerrero, ICAST 132 (2012)

Experiencia organizada a raíz del día internacional de los museos. Es una propuesta para que los niños adquieran una mirada crítica dentro del museo. Podría encuadrarse dentro de la Cultura Visual y la perspectiva crítica. Han de observar lo que no es adecuado para niños, catalogar, etiquetar, transportar... hacer de curadores.

- “Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013)
“El encuentro con el arte podría servir así a los pequeños, y también a los que ya no lo son tanto, para poder “ver” el mundo, proyectarlo, construirlo con ojos y mentes más críticos, curiosos y creativos”
- “Arrelament i identitat”, Mara Davoli, ICAT 201 (2014). Los artículo que explican la filosofía reggiana siempre insisten en este aspecto de educación crítica de la infancia.
“El dret a la felicitat –concepte i valor declarat explícitament en algunes constitucions– proposat també com a fonament de tota reforma i projecte educatiu que es posi com a finalitat última un desenvolupament del pensament i de la persona humana ple, lliure, crític, conscient i creatiu, així com un nou concepte de ciutadà i de dret a la ciutadania”.
- “La infància. Una realitat cultural complexa” Josep González-Agàpito”, ICAT, 200 (2014)
“Com a educadors, la nostra tasca a la família, a l’escola o a la societat és la d’obrir finestres, és ajudar a obrir els ulls i deixar de cercar la realitat a través del tacte o les explicacions que ens donen els altres. És, doncs, del tot necessari educar en els drets dels infants vivint-los i exercint-los. Possibilitar prendre consciència crítica dels propis orígens, poder decidir, com hem vist, allò de la tradició que volem fer nostre i el que volem canviar, per tal de fer possible la segregació positiva vers els infants i dotar-los del respecte i el dret que té tota persona pel sol fet de ser-ho”.
- “El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: el projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat”, Xavier Ollonarte, ICAT, 204 (2015)

Recalca la necesidad de educación del pensamiento crítico, pero considera que la responsabilidad de esta educación no recae únicamente en el docente, sino también en la propia organización y espacios de la institución.

“I, per tant, l’arquitectura escolar física ha de ser un lloc on l’únic objectiu sigui el potenciament d’un infant ric en potencialitats i dotar-lo d’eines per tal que esdevingui un ésser autocrític i crític en la seva societat” (...), ja que la nostra societat demana infants creatius, crítics, autocrítics i capaços de raonar sobre els fenòmens que es produeixen en una societat dinàmica. I, per tant, les institucions de la primera infància necessiten regenerar el seu ideari de la modernitat, albergant una construcció sòlida i coherent del projecte de la postmodernitat”. Xavier Ollonarte, “El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: el projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat”, ICAT, 204 (2015)

- “Bansky en el aula”, JMª Mora, Ai 90 (2017)
“La escuela debe disfrutar de este tope para liberar el espíritu crítico de los niños y las niñas. La esencia de la escuela es entrar en ella con una pregunta y salir con otras mil”.
- “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ingrid Colom, Ai 89 (2017)
“Por tanto, estoy convencida de que para caminar hacia una educación emocionalmente ecológica hay que ofrecer MOMENTOS como estos a lo largo de la jornada escolar, pues son los que permiten: [...] que cada uno sea el narrador de sí mismo, que los niños se vuelvan autónomos, con sentido crítico, con criterio y capacidad para asumir el control de su propia existencia y dirigirla con sentido. (Soler y Conangla, 2003)” Ingrid Colom, “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)
- “Dieta tecnológica adaptada para niños y niñas. Recomendaciones para un consumo racional y seguro de pantallas”, Eduardo Vara Robles, ICAST 150 (2015)
- “Pablo Martínez Cousinou: Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas”, Redacción Aula de Infantil, Ai 92 (2017)
- “Educar per a la creativitat”, Mara Davoli, ICAT 216 (2017)
“Una escola viva que tingui com a objectiu final el desenvolupament ple, lliure, crític i creatiu del pensament i de la persona humana”
- “La necessitat de canvi, un desig compartit”, Redacción Infància, ICAT 218 (2017)
“Perquè l’escola ha de poder donar resposta al canvi social, intentant crear una societat més igualitària i crítica, tot tenint en compte que l’escola no ho pot fer, ni ho ha de fer sola. Necessitem aquest canvi per afrontar un futur comú que sigui millor per a tots (...)En una societat plena de diversitat, conflictes i reptes, el canvi és necessari per aconseguir infants actius, crítics, curiosos, compromesos i sans, que puguin créixer en dignitat i resoldre els conflictes col·lectius”.

Personalmente cada vez oigo hablar de pensamiento crítico en infantil. Hay diversas Jornadas y debates²¹², clases de filosofía en las aulas de infantil, y en muchas escuelas infantiles (entre la que se encuentra la mía) se implementan programas de estrategias de pensamiento inspiradas en el “Visible Thinking” de Harvard. Cabe preguntarse si estos programas realmente buscan el desarrollo de un pensamiento crítico o el desarrollo de habilidades cognitivas “asépticas” que no siempre están enraizadas en un pensamiento crítico sobre la sociedad y la justicia. De todas maneras, abrir la puerta al pensamiento, siempre tiene un potencial crítico, muchas veces inesperado para los propios docentes o la institución.

²¹² debat Pensament crític i adoctrinament, 30 d'octubre 2017). Artículo: “L'educació del pensament crític per fer front a l'adoctrinament”

En relación al pensamiento crítico y a las estrategias de pensamiento visible de Harvard que acabamos de mencionar, cabría también cuestionar la emergencia del pensamiento artístico inspirado en “Studio Thinking” impulsado por impulsado el “Project Zero” de Harvard. Se estudian y promueven los modos de pensamiento de los artistas (Eisner, Acaso y Megías; Gompertz) pero eso solo no basta para asegurar un componente crítico. “Visual Thinking Strategies” (VTS)²¹³ es un programa utilizado en diversas escuelas catalanas (Escola Miquel Bleach)

²¹³ “El Visual Thinking Strategies (VTS) és un programa d'arts visuals dissenyat pel Museu d'Art Modern de New York (MOMA) per a estudiants d'escola primària i professors, per tal de millorar les habilitats d'observació i de pensament a partir de la visualització d'obres artístiques. El VTS està dissenyat per mestres que no tenen un background artístic, apropant l'art als centres educatius, establint vincles entre aquests i els museus. El programa utilitza l'art per ensenyar a pensar, a aprendre habilitats comunicatives i d'alfabetització visual. El programa VTS està basat en el treball de la psicòloga cognitiva Abigail Hosen i funciona des del 1991 en diferents ciutats dels Estats Units i altres punts del món”. (París, 2015: 223)

IV.2. B. LOS DOCENTES. Las narrativas sobre los docentes



BORDARÉ* este apartado primeramente a partir de las narrativas que afectan a las maestras (y maestros). Después me centraré en las tensiones que afectan a la docencia de manera más abstracta, aunque en realidad no exista nada abstracto que no afecte a los sujetos que participan en las prácticas educativas.

Al igual que sobre “el niño” sobre “la maestra” también pesan (o se articulan) varias narrativas²¹⁴: La vocación, el amor y el cuidado, la confianza, la profesionalidad, etc.

“Las propias concepciones infantilizadas y colonizadoras de la infancia han llevado también a caracterizar el oficio de maestro como una profesión débil, dependiente y subordinada a las ideas y propuestas de otros. Como un trabajo con poca creatividad, capacidad de acción y aprendizaje”. Juana M^a Sancho, Fernando Hernández, “¿Cómo se aprende a ser docente?”, Ai 76 (2014)

Y narrativas del rol docente vinculadas a la enseñanza del arte: la creatividad (si quieres enseñar a ser creativo, primero has de ser creativa), la no directividad (no “cortar las alas”), la motivación, etc.

La vocación

Hay una narrativa asentada en la docencia como vocación que frecuentemente entra en conflicto con la narrativa de la docencia como profesión. Esta narrativa nace de manera paralela al nacimiento de la escuela moderna y concibe la docencia como una vocación, como una “llamada” que tiene un “sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual y alude a un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales.” (Larrosa, 2010: 45). Incluso en algunos casos, se hace un claro paralelismo entre el docente y el sacerdote.

“El maestro como el sacerdocio –con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido el ministerio de la enseñanza pública– exige en primer término hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos sencillos y nobles, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra y hasta maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía”. (Giner de los Ríos citado por Larrosa, 2010: 45)

Esta identificación con la vocación sacerdotal ha perdido hoy en día su lugar, pero sigue manteniéndose la narrativa de la vocación del docente y de la docencia como un “arte”

* Antoni Tàpies. "Als mestres de Catalunya". Litografía firmada lápiz y numerada P.A.

Invertir en Arte

<https://subastareal.es/blog/palabras-y-letras-artisticas-mas-alla-del-mensaje-pictorico>

²¹⁴ Kerchensteiner, el alma del educador.

“Tradicionalmente la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte. Estas dos ideas, que gozaron de unanimidad durante mucho tiempo y que permanecen todavía en la mente de muchas personas, han evolucionado obligatoriamente con los cambios sociales. “(Larrosa, 2010: 44)

En la enseñanza se sigue considerando evidente la necesidad de poseer unas determinadas “competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercer estas funciones” (Larrosa, 2010: 44), pero a su vez existe la idea de que no todo depende de la vocación y del buen hacer del maestro, como Larrosa (2010) indica:

“El poder dominante ha sido el más interesado en fomentar la vocación como instrumento para controlar al que enseñaba, lo qué enseñaba y cómo lo enseñaba, y para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional. Este componente vocacional ha colmado, por lo tanto, las exigencias oficiales; pero la necesidad de una competente preparación profesional, junto a unas mejores condiciones para el desarrollo adecuado de su trabajo, nunca se han separado de la vocación”. (Larrosa, 2010: 46)

Larrosa insiste en que los cambios sociales, las exigencias de las familias y los estados, los avances en las investigaciones, los continuos cambios pedagógicos y reformas legales... son aspectos que requieren no solo vocación, sino una adecuada formación, acompañamiento y dotación a los centros y docentes; cambios que a su vez trastocan el equilibrio, provocan conflicto y estrés y ,en palabras de Larrosa, crean un “panorama de confusión o de divorcio entre lo exigible y lo otorgable”(Larrosa, 2010: 47)

“En consecuencia, no se puede utilizar la vocación para solicitar servicios que no corresponden al profesorado, declinar determinadas responsabilidades en los docentes ni acusarlos de falta de vocación si no se consiguen los fines perseguidos.” (Larrosa, 2010: 47)

“Las reformas educativas, que pretenden recoger las aspiraciones de la sociedad, demandan nuevos fines, metodologías avanzadas, actualización en los nuevos conocimientos y herramientas que obligan a un reciclaje permanente para adaptarse a las nuevas exigencias, trastocando el equilibrio docente. Como consecuencia de los requerimientos que no tienen la adecuada respuesta resolutoria por parte del profesorado, el trabajo se transforma en fuente de conflictividad continua que incrementa el desprestigio docente ante la sociedad. Para superar esta incidencia no es suficiente con la vocación, porque además hace falta formación en estrategias de afrontamiento y control de situaciones estresantes”. (Larrosa, 2010: 47)

La narrativa de la vocación tiene consecuencias en la práctica pedagógica y, como hemos visto, en las instituciones superiores al propio docente (dirección, inspección, servicios territoriales, etc.). La vocación asociada al servicio (a la misión) ayuda a muchos maestros y maestras a encontrar un sentido a su trabajo y un motivo de realización personal, pero también se convierte en un arma de doble filo al propiciar asumir más responsabilidades, tiempos de trabajo, exigencias, falta de compensación económica de las deseadas y que pueden acabar con el síndrome del “burnout” que parece ser un fenómeno muy propio de la docencia (Rodrigo de la Fuente, 2017; Esteve, 1994) que encuentra explicaciones en causas diversas como la pérdida de referentes en la identidad docente; el desprestigio social; el empeoramiento del sistema educativo debido a los continuos cambios en política educativa; los sueldos; la extensión de la enseñanza obligatoria o la inmigración, entre otras. La vocación no parece ser suficiente.

“Esta situación se agrava por el hecho de que el profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en varios terrenos. Así, nos encontramos con la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel de amigo, de compañero y de ayuda al desarrollo del alumno, que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le encomiendan. El desarrollo de la autonomía de cada alumno puede ser incompatible con la exigencia de integración social, cuando ésta implica el predominio de las reglas del grupo, o cuando la institución escolar funciona al dictado de las exigencias sociales, políticas o económicas del momento. Otra contradicción frecuente desarrolla el malestar de los profesores, cuando éstos enseñan en una institución con la que personalmente discrepan por la forma en que funciona o por los valores que promueve, ya que ante alumnos y padres el profesor sigue siendo considerado como un representante de dicha institución. Se trata de viejas contradicciones, inscritas quizá en la entraña misma del quehacer docente”. (Esteve, 1987: S/P)

En el terreno de la educación artística esto se ve agravado por la falta de formación específica de muchos docentes; la pervivencia de narrativas sobre el talento que minan la seguridad en la propia capacidad; la dedicación que exige la presentación expositiva de los trabajos (la postproducción que adquiere tanta importancia como la producción); la limpieza del aula después de una sesión con materiales “sucios” como el barro, la pintura; la preparación de provocaciones estéticas como las instalaciones (que en algunos de los casos presentados en las revistas están verdaderamente “curradas”); la documentación... La vocación en este caso —o la falta de vocación artística— puede convertirse en una excusa para reducir al mínimo las actividades artísticas en la escuela.

En los artículos no suele mencionarse la palabra “vocación”, pero la relación de las cualidades que debe poseer un docente es exhaustiva.

“Max van Manen parla de qualitats bàsiques com «la vocació, preocupació i afecte pels infants, un profund sentit de la responsabilitat, intuïció moral, franquesa, autocrítica, maduresa en la sol·licitud, sentit del tacte vers la subjectivitat del nen o la nena, intel·ligència interpretativa, comprensió pedagògica de les necessitats de l'infant, capacitat d'improvisació i resolució en tractar amb els joves, passió per conèixer i aprendre els misteris del món, la fibra moral necessària per defensar alguna cosa, una certa interpretació del món, una esperança activa davant les crisis i, sens dubte, sentit de l'humor i vitalitat»“ La relació dialògica professional amb els infants”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art, ICAT 197 (2014)

Balada (1993) introduce un dilema muy interesante: la prioridad de la importancia del método o la importancia del “saber hacer” del maestro. La docencia entre arte o método es, en cierto modo, un tema relacionado con el de la vocación ya que la vocación implica una predisposición natural y un talento, características que también se asocian con el arte. Ante esta polémica Balada se posiciona en un punto intermedio.

“Creiem, en conseqüència, que individualitat i sistema d'ensenyament han de ser afins o complementaris; s'han de correspondre, interpretant, doncs, que en l'educació artística, el mètode és necessari, pero que ha de ser flexible d'adaptar a la personalitat de cada individu i l'ensenyant ha de dominar les estratègies metodològiques adients a la disciplina en adequar-les a un col·lectiu heterogeni”.

(Balada, 1993: 24)

Mónica Guerra en el artículo de la investigación “Los pasos del proyectar”²¹⁵ dice que el “Proyectar, en el fondo, es –como toda la tarea educativa– un balanceo continuo entre arte y técnica”. Tengo la sensación de que todas las tensiones que van apareciendo son en el fondo la misma: enseñar/no enseñar, esforzarse/jugar, vocación/método, teoría/práctica.

El amor

El amor está en estrecha relación con la vocación. No voy a trazar su genealogía, pero Pestalozzi, Froebel, Montessori están en la base de este discurso.

La vinculación entre el amor y la pedagogía está muy presente en los blogs de educación. Pongo dos ejemplos que me parecen muy representativos.

“El amor es el principio pedagógico esencial. De muy poco va a servir que un docente se haya graduado con excelentes calificaciones en las universidades más prestigiosas, si carece de este principio. En educación es imposible ser efectivo sin ser afectivo. No es posible calidad sin calidez. Ningún método, ninguna técnica, ningún currículo por abultado que sea, puede reemplazar al afecto en educación. Amor se escribe con “a” de ayuda, apoyo, ánimo, aliento, asombro, acompañamiento, amistad. El educador es un amigo que ayuda a cada alumno, especialmente a los más carentes y necesitados, a superarse, a crecer, a ser mejores” Pérez Esclarín²¹⁶

“Cuando uno es docente por vocación trabaja porque cree que ese es su deber. No busca ningún reconocimiento sino sentirse satisfecho uno mismo. No lo esperaba porque no trabajé para eso”, señaló Wettstein. Y reflexionó: “Hoy en día tenemos muy pocos docentes que aman realmente la docencia. Yo lo sigo haciendo. A lo mejor nunca fui reconocido económicamente pero no me quejo. Yo amo esto por eso me siento muy reconfortado por este reconocimiento que llega a una edad donde uno se siente chocho y muy alegre con todo”²¹⁷

Uno de los referentes actuales más reconocidos en esta vinculación entre amor y pedagogía es Rebeca Wild.

Wild (2006) considera el amor una necesidad básica de supervivencia.

“Como el amor es ante todo una necesidad para vivir e incluso para sobrevivir y, por tanto, todas las demás necesidades se ven influidas por su calidad, me parece importante contemplar de forma especial este aspecto básico de la vida”. (Wild, 2006: 81)

“Es una necesidad de supervivencia, una necesidad cuya satisfacción le hace dependiente, porque no la puede satisfacer por sí mismo. Si no le dan atención y amor sin condiciones, el ser humano estará dispuesto a dejarse condicionar, con tal de obtener reconocimiento y cariño que son más básicos aún que la alimentación” (Wild, 2002: 18)

Wild argumenta que nuestra cultura, y en especial las relaciones amorosas, están teñidas por un deseo de control y dominio. Para ella, la manera de amar de verdad y de demostrar el amor es

²¹⁵ “Los pasos del proyectar”, Monica Guerra, ICAST 128 (2011)

²¹⁶ Antonio Pérez Esclarín, “Pedagogía del amor y la ternura”

<https://antonioperezclarin.com/2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/>

²¹⁷ https://www.unosantafe.com.ar/santafe/amor-vocacion-y-dedicacion-las-claves-para-ser-un-buen-docente-09152014_S1gzLSrjwX

dejar de controlar. Esta reflexión se hace extensible al campo de la pedagogía en que traduce el amor por el respeto. El respeto, la relación afectuosa no controladora, es la base del rol pedagógico.

“La cultura en la que hemos crecido y la que aún hoy nos rodea muestra una fuerte tendencia por el control y por la costumbre de que unos intentan decidir por otros. No es por tanto de extrañar que también la vivencia de amar y de ser amado se vea teñida por esta predisposición. (...) las relaciones «afectuosas» tienden a transformarse en poseer, en controlar, en manipular o en invadir el espacio del otro. Así es como «colmamos a los demás de amor» o «nos colgamos unos de otros»” (Wild, 2006: 82)

“El respeto a los procesos vitales se convierte por tanto en la base de nuestro amor por el niño” (Wild, 2006: 82)

Según Wild la base del amor se constituye en el respeto a los procesos vitales de desarrollo del niño, a su maduración natural, pero también a la forma concreta en que le hablamos, lo miramos, lo tocamos, lo escuchamos y preparamos el espacio... Esta concepción del amor y su concreción en el respeto ha influido fuertemente en la tendencia no directiva de la escuela que he desarrollado en el apartado de enseñar o no enseñar.

Wild relaciona la ausencia del amor en el ámbito educativo con la proliferación del método. En este sentido se relaciona a la narrativa de la vocación y de la educación como arte, cuando falta la vocación, el amor, se ha de recurrir al “método”.

“La tendencia general de aquello que «se hace normalmente» está caracterizada por la directividad, es decir, actuar permanentemente desde fuera hacia dentro. Las situaciones son «resueltas». Los problemas se solucionan de forma que el que actúa desde el exterior impone su voluntad usando las técnicas más variadas), . Por este motivo, los métodos pedagógicos para el trato con niños están adquiriendo una importancia cada vez mayor. Cuanto más en serio se toma la tarea de la educación, más atractivos se vuelven los métodos para estimular, motivar, guiar y dirigir. (Wild, 2006: 101)

Montserrat Navarro y Lidia Esteban (2017) de la escuela El Martinet se hacen eco de esta referencia al amor y lo consideran la primera “energía vital” en la educación, utilizan un lenguaje muy similar al de Wild con frases como “perforar membranas” que provienen directamente de ella. El Martinet es citado tanto en artículos de Aula de Infantil²¹⁸

El discurso del amor conlleva asociadas diversas problemáticas. Se manifiesta en la feminización de la enseñanza, en la perpetuación del papel de cuidadora a que la maestra se ve empujada (Walkerline 1992, Dussel, 2008)

“El amor es objeto de sospecha: de alabanza acrítica o bien de domesticación tecnocrática -vía el concepto de inteligencia emocional, pero hay pocas reflexiones en estas nuevas líneas que vienen surgiendo en la teoría social”. (Dussel, 2008: 146)

²¹⁸ ¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños “, Mertxell Bonas, Ai 32 (e) (2006)

“Cada pedra una presència”, Meritxell Bonàs, ICAT 151 (2006)

“La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, Alfredo Hoyuelos. ICAT 197 (2014)

“L’art del pintor de paisatges Algunes reflexions entorn de la documentació”, Meritxell Bonàs, ICAT 151 (2006);

“Visitant escoles, fent pedagogia”, Rosa Maria Securun i Roser Gómez, ICAT 200 (2014)

“Pensar juntos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo.” (Dussel, 2008: 156)

Dussel defiende la inclusión del amor en la educación, pero advierte de sus peligros. Ferri (2017) es más contundente en este sentido.

“Quizás debería reconocerse que el concepto de amor es personal y subjetivo, y por ello lleva consigo inevitables y peligrosas ambigüedades (si no queda bastante claro, y arriesgándome a banalizar el discurso, invito a pensar, por ejemplo, en los muchos episodios de violencia de género justificados como «actos de demasiado amor»... ¡vaya amor!). El amor no debe ser para nada un principio pedagógico, y menos en el ámbito público. En cambio, yo creo que se debería educar partiendo de un profundo sentido de responsabilidad social, ética y también política (en el mejor significado que esta palabra puede tener)”. (Ferri, 2017: S/P)

Personalmente siempre me ha sorprendido un poco el discurso del amor en la educación o la utilización del término familia (o incluso “casa”) para referirse a una universidad, una escuela. Expresiones “som com una família” que se utilizan en mi escuela con mucha frecuencia no dejan de ser contradictorias cuando después despiden a una persona, no se le renueva el contrato o simplemente dejas de hablarle durante todo el período de vacaciones. Una familia no se hace por felicitar los cumpleaños por whatsapp o hacer el “amigo invisible” en Navidades. Asimismo, el amor no siempre “sale” de manera natural con todo el mundo, por mucho que sean niños y el “quereos los unos a los otros como yo os he amado” no deja de ser un precepto (deseable), pero que no siempre cristaliza en una realidad. Pasar de la teoría a la práctica implica, a mi entender, fundamentar la pedagogía en principios elevados, pero posibles.

Pasa, creo, como con las necesidades, son términos muy amplios, muy ambiguos que necesitan una problematización. Nadie duda de que hay que querer a los niños y niñas en el sentido de querer lo mejor para ellos/as, de respetarlos, de tratarlos de forma afectuosa y respetuosa. Querer quererlos, a pesar de que a veces el sentimiento instintivo pueda no acompañar esta decisión. Esta problemática relacionada también con la maternidad, con los sentimientos contradictorios que a veces una madre puede sentir frente a sus hijos, son temas difícilmente abordables en la escuela donde se da por supuesto que el amor, la falta de preferencias o de rechazos son un aprioris indiscutible.

El cuidado

El cuidado se ha asociado tradicionalmente a la mujer y a la maternidad (Luke, 1999; Porter 1999). El discurso sobre el cuidado²¹⁹ ocupa un lugar importante en el movimiento feminista y tiene un carácter positivo: introducir el cuidado como forma política de relación, como

²¹⁹ Dussel 2008: 153 “A veces, el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir «pobrecitos los pobres» y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la «deferencia» de cuidar (Sennet, 2003)”.

reivindicación contrapuesta a las políticas autoritarias y opresivas, pero -al menos en el caso de la docencia- hay voces críticas que reclaman que esta educación se hace “a costa” de la maestra, que hay pedagogías que luchan por la emancipación de la infancia pero que no son conscientes de que perpetúan el papel de la mujer como cuidadora y “esclava” de los niños (Walkerdine, 1992). A su vez se preguntan si esta “aportación femenina” que se resalta como positiva no es en realidad consecuencia de la desigualdad jerarquizada entre las funciones y espacios entre hombres y mujeres (Esteban y Otxoa, 2010: 3). La maestra, paradójicamente, asume el papel de madre en la educación infantil y reproduce el rol que pretende deconstruir en sus alumnos. El papel de madre y de profesora de educación infantil es el mismo: atender y cuidar al otro. Es una narrativa que se transmite en la manera en que educamos, pero también en la manera en que se nos visibiliza.

La presencia de esta narrativa en los artículos de esta investigación apunta más en la dirección de la necesidad del amor y cuidado que no en su rechazo como concepto abstracto. Algunos ejemplos son:

Artículo de Hoyuelos que presenta a Wild, Maturana, Malaguzzi, Tardos, Pickler... como portadores de este discurso del amor en la escuela.

“Rebeca Wild fonamentalment profunditza en la forma d’acompanyar els infants, des de l’empatia i lentitud, els seus processos de vida en àmbits o escenaris dialògics i complementaris de llibertat i límits. «La nostra visió d’un entorn adequat per a infants seria incompleta sense la presència atenta, respectuosa i no directiva d’adults. Adults que no dirigeixen els nens i nenes aquí i allà de manera afectuosa, ni dirigeixen la seva atenció gradualment cap a allò «que és tan bonic i important». Adults que refusen auxiliar els infants amb rapidesa en allò que els resulta difícil, anticipar-se a la seva capacitat d’iniciativa, manipular els seus sentiments o encasquetar al seu pensament explicacions adultes» “La relació dialògica professional amb els infants”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT, 197 (2014)

“Anna Tardos aprofundeix en la forma de la relació a través del sentit respectuós de la cura que s’expressa en els petits gestos amb què, per exemple, toquem i parlem als nens i les nenes. Una relació, com vaig veure a Lóczy, transformada en el més difícil: la construcció d’un vincle sense dependència” Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT, 197 (2014)

Esta influencia llega especialmente a través de los referentes de la pedagogía italiana y de Rebeca Wild y Emmi Pickler que son ampliamente citadas en los artículos²²⁰.

²²⁰ Hay bastantes más, apunto solo algunos.

“Espacio para el silencio, relaciones sensibles”, Janet Val, ICAT 121 (2010)

“L’obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme” Elisabet Tapias, ICAT 206 (2015)

“La bellesa és és a l’abast de la mà”, Laura Malavasi, ICAT 205 (2015)

“La dèria per construir habitacles”, Marta Torras, ICAT 170 (2009)

“La Martina i les flors”, ICAT 167 (2009)

“La presentació dels materials”, ICAT 194 (2013)

“L’espai de l’escola infantil, potent i plural”, M Carmen Silveira, ICAT 195 (2013)

“Infants i creativitat”, Núria Saló, ICAT 203 (2015)

“Viure i sentir les caixes”, Maribel Giménez Quintana i Imma Gómez Sau, ICAT 189 (2012)

“Tallers d’art amb família a l’escola”, Gemma París, ICAT 203 (2015)

“La escuela, para Loris Malaguzzi, es ante todo un gran acto de amor. Amor significa vitalidad (transgresión continua) y la capacidad de innovar continuamente sin caer en la rutina que aplasta la educación. Esto hace de la escuela ese «deseable ámbito estético habitable» y propone entonces, una institución de creación cultural, no aislada o alienada del territorio urbano y social”. “El ambiente una cuestión educativa”, Mercedes Civarolo, ICAST 113 (2009)

“El contacto humano era inevitable en este proyecto que, de forma amorosa y honesta, dimos a los niños, mientras realizábamos las muestras.” Janet Val, “Espacio para el silencio. Relaciones sensibles”, ICAST, 121 (2010)

“La infància es troba habitualment tancada en un model de vida determinat *a priori*, conformista i simplificat, mentre que, de fet, per bé o per mal, viu integrada i imbricada amb el món de l'adult. I les especificitats que la caracteritzen (i, sens dubte, els infants tenen particularitats meravelloses i interessants) han de ser observades i descobertes amb l'atenció i l'amor necessaris per poder estar a punt per dialogar amb ells”. Veà Vecchi, “Estètica i aprenentatge”, ICAT 191 (2013)

“Cuando descubren un nuevo material en las bandejas, les llena de alegría, eso sí, siempre acompañados de la mirada amorosa de su maestra” “La huella de la experimentación en la La Baldufa”, Ai 59 (2011)

“La instalación *Envoltura de amor* es un acercamiento al proceso de construcción que supone el vínculo madre-hijo. Se ha pretendido crear un espacio relacional cargado de emociones y sentimientos de encuentro y reencuentro”. “Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida”, Lola Giménez Fernández, Miguel de la Morena, Ai 77 (2014)

Hay dos artículos dentro de esta narrativa del amor y el cuidado que presentan una perspectiva diferente porque no muestran el amor y cuidado como parte del equipaje que “siempre” lleva la maestra, sino como una actitud para trabajar en el aula y que los niños y niñas aprendan a ser cuidadores y cuidadoras. En “Escribir y leer la vida”²²¹, una experiencia realizada por Gracia Moya maestra de P5, pero narrada por Javier Abad, el amor y el cuidado se convierten en centro del proyecto. Es un proyecto que dura todo el curso en que los niños y niñas escriben “mensajes ofrenda” sobre tiritas como metáfora del cuidado cuando consideran que algún o alguna compañera necesita unas palabras de ánimo. Se inspiran en la instalación anónima urbana “Malditas-tiritas-malditas” y es arte efímero y relacional 100%. Es una manera de incluir el cuidado a través del arte sin asociarlo a un determinado género o relato.

Otro aspecto destacable es la vinculación que se hace entre belleza y amor, como si una cosa llevara a la otra. La belleza y el cuidado del espacio son un reflejo del amor en una asociación entre Amor, Belleza, Bondad -entre ética y estética- que remite a Platón y que está muy presente en la pedagogía reggiana y en el discurso popular sobre el arte, como si amar la belleza fuera garantía de moralidad o sensibilidad. En este sentido la introducción del arte contemporáneo -no siempre bello- supone un obstáculo importante que desafía la concepción platónica sobre el arte.

“Actividades artísticas y manualidades en la escuela infantil Waldorf” Heidi Biedler y Elena Martín-Artajo. Ai, 8 (e) (2002)

“Mirar la escuela”. Consejo de Infancia en Castilla-La Mancha. ICAST 128 (2011)

“Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos”. Sergio Díez ICAST 126 (2011)

²²¹ “Escribir y leer la vida”. Javier Abad. ICAST 151

“la bellesa esdevé un element sinònim de cura, amabilitat i atenció. (...)”Ens sembla important fer un esforç no només per detectar les moltes situacions en què els infants creen contextos bells, sinó també per descobrir aquelles en què provoquen i intenten donar vida a situacions de joc i d'experiència on la bellesa esdevé un element sinònim de cura, amabilitat i atenció.(...) viure en contextos en què els adults intenten donar testimoni d'una cultura del bell, a partir de les petites coses, pot, per descomptat, influir i donar suport a la idea que allò bell dóna pas al bo, al culte, a la recerca”. Laura Malavasi, “La bellesa és a l'abast de la mà”, ICAT 205 (2015)

“Amb l'objectiu de pensar amb els mestres una manera d'observar, cuidar i transformar els espais de les escoles d'educació infantil, em permeto compartir una reflexió sobre l'espai a partir de tres conceptes: *l'anestèsia, aesthèsia i estètica*. La paraula *estètica* s'ha utilitzat des del segle XVIII per descriure l'àrea de la filosofia que defineix què és *allò bell*. No obstant això, el terme grec *aisthesis*, la referència lingüística de la traducció de la paraula *estètica*, és un concepte més ampli. També inclou *aesthèsia*, és a dir, la relació de l'ésser humà amb el món, la seva capacitat de percebre per aconseguir sensacions, sentiments, explorar i dur a terme accions i moviments. I quan s'utilitza amb el prefix *an-*, esdevé allò contrari: *l'aesthesia*, és a dir, *l'anestèsia* o la incapacitat de sentir, l'absència de sensacions (...) Els infants, les famílies i els mestres estan sent brutalment anestesiats en aquests *junk spaces* («espais brossa») de què ens parla Rem Koolhaas, convertint les ciutats, les escoles i la vida en una societat de consum”. M Carmen Silveira, “L'espai de l'escola infantil, potent i plural”, ICAT 195 (2013)

Hay una **feminización** del discurso sobre la escuela en cuanto al relato de experiencias y una masculinización en cuanto a la conceptualización de dichas experiencias. Esta problemática es visible en el corpus de revistas analizado. Me ha sorprendido que, teniendo en cuenta la escasez de maestros (hombres) en las escuelas de infantil, haya tantos artículos escritos por hombres en las revistas, especialmente en los artículos que pueden considerarse más teóricos o reflexivos. He encontrado un total de 56/238 teniendo en cuenta que de los 182 restantes muchos son anónimos o escritos por un hombre y una mujer.

De estas narrativas sobre la maestra nacen unas actitudes deseables (y a veces inalcanzables): la sensibilidad, la confianza, el respeto, la curiosidad,²²²

Unida a la vocación, el amor y el cuidado, aparece la cuestión de la sensibilidad. Condición que se presenta especialmente importante en las actividades de tipo artístico.

“Adult sensitivity to young children’s artwork has been identified as critical to children’s self-esteem and interest in art (Derham, 1961; Wilson, Wilson & Hurwitz, 1987)”. (Twigg y Garvis, 2010: 198)

Twigg y Garvis reclaman sensibilidad por parte del profesor para comentar y referirse al trabajo artístico de los niños y niñas

²²² Actitudes: Recomendaciones a las maestras:

- Cultivar la cultura de la incertidumbre y de la duda. “Dudar significa construir la conciencia de tus capacidades y potencialidades y también de tus límites. Cuando se deviene consciente de los propios límites surge aquel espacio que te ayuda a evolucionar, que te ayuda a aprender a aprender, “
- Curiosidad. Disponibilidad a maravillarse.
- Trabajar la capacidad de escucha
- No contentarse con los primeros resultados.
- No instalarse en la repetición., en lo que nos sale bien. Estar dispuesto a tomar riesgos.

“Again, van Manen’s (1991) work on the need for sensitivity on the part of adults when speaking to children about their own artwork has relevance here”. (Twigg y Garvis, 2010: 201)

“La reflexivitat en l'obra és, per tant, també una reflexivitat sensible. I la sensibilitat no és ni l'afectivitat ni la sensibleria. Què voldria dir respectar algú si no respectàvem allò que aquesta persona sent, encara que no estiguem d'acord amb el judici basat en el que sent?”. Gerard Guillot, “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”, ICAST 143 (2005)

La confianza es una de las actitudes que se destacan más en los artículos como condición necesaria para el desarrollo libre del arte infantil.

“Pero pasaban los días, los mirábamos y la inspiración de cómo usarlos no nos era nada fácil de resolver. Ocupaban bastante espacio, resbalaban de los estantes y a menudo caían al suelo. ¡Que lo solucionen los niños! A fin y al cabo, son sus creaciones las que nos tienen que dar respuestas. Les daremos un buen puñado y seguro que saldrá algo (...) ¡Qué sencillo que fue en manos de los niños! (...) El adulto confía en la capacidad de invención y realización de los pequeños”. Soledat Sans, “La línea reciclada”, ICAST (2008)/ICAT 158 (2007)

En el artículo que acabo de citar, la docente no sabe qué hacer con unos perfiles de plástico que les han regalado y decide confiar y que sean los niños los que busquen qué hacer con ellos. Mara Dávoli en “Educar per a la creativitat”, ICAT 216 (2017) también la considera una cualidad indispensable.

“O almenys ho és per a mi, perquè treballar amb infants requereix, sempre i en tots els casos, tenir una mirada confiada i optimista i tenir confiança, com diu Munari (1977)” Mara Davoli, “Educar per a la creativitat”, ICAT 216 (2017)

Otras cualidades que se piden a la maestra son flexibilidad, imaginación, curiosidad, empatía (Guerra²²³) y ganas de enfrentarse a la complejidad.

“Però, necessàriament, *aquest infant* exigeix que els llocs educatius i els mestres siguin també capaços de comprendre i estimar tots els infinits matisos dels colors del cel. Capaços també de desitjar, tossudament, contextos educatius oberts a la innovació, a l'acceptació del risc i de la contradicció, oberts a l'esperit d'aventura i a la predilecció per la complexitat”. Mara Davoli, “Educar per a la creativitat”, ICAT 216 (2017)

²²³ “Los pasos del proyectar”, Monica Guerra, ICAST 128 (2011)

IV.2. C. EL ARTE CONTEMPORÁNEO: Las narrativas sobre el arte contemporáneo en las revistas



L* referirme al arte contemporáneo, introducía una serie de proposiciones: el arte contemporáneo no se refiere solo al arte actual, no es tan solo una cuestión de cronología; el arte contemporáneo se está introduciendo en la escuela infantil; el arte contemporáneo aporta a la escuela una serie de beneficios; el arte contemporáneo es poco conocido (e incluso rechazado) por los docentes; el arte contemporáneo provoca una cierta inseguridad...

En este apartado intentaré poner en relación estas afirmaciones con los datos ofrecidos por las revistas.

Algunas de estas afirmaciones son positivas o neutras y otras, como afirman las componentes del grupo *Núbol* en "La Brecha" (2015), son prejuicios fruto de imaginarios enfrentados y basados en estereotipos negativos (De Pascual, Oviedo, 2018: 28); empezaré por estos últimos.

No he encontrado ningún artículo que se refiera al **distanciamiento provocado por el intelectualismo críptico que se atribuye al arte contemporáneo**. Las referencias al arte contemporáneo en las revistas son siempre desde una visión positiva y poco problematizadora (les gusta más, es más fácil, les atrajo desde el primer momento, etc.) sin mostrar prejuicios hacia el arte o los artistas contemporáneos. Lo que sí hay son referencias a la existencia de este prejuicio en la sociedad²²⁴ y varios artículos que resaltan la idea de que los niños son el público más agradecido porque no tienen prejuicios²²⁵ que vendría a reforzar la idea de la inocencia y pureza en la mirada de los niños, aspecto que algunos estudiosos rebaten (Marín Viadel, 2003: 21; Spravkin, 2002: S/P).

El distanciamiento entre el arte contemporáneo y la educación es visible por la escasez de referentes contemporáneos o la recurrencia siempre a los mismos artistas, pero no por afirmaciones que reflejen una actitud de rechazo. En este sentido, las revistas no muestran actitudes de rechazo, disgusto o desconocimiento que sí aparecen reflejadas en investigaciones de otro tipo (Agra, 2003, 2007; Cirlot, 1997; Marín Viadel, 2003; Núbol, 2015). Posiblemente el carácter formal de las revistas, su difusión pública y el hecho de convertirse en un "espejo" de la escuela a la que se refiere el relato, hace que este tipo de actitudes negativas queden

* THE ARTPHABET

DESCRIPTION:

A tribute to the most famous modern & contemporary artists

<http://www.cesstm.com/es/portfolio-item/the-artphabet/>

²²⁴ "L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica". Gerard Guillot, ICAST, 143 (2005)

"Miradas sobre el mundo". Lola Azparren. ICAST 117 (2009)

²²⁵ "Anem al museu". Manuel Àngel Puentes, ICAST 143: 2005

"Experiències d'art", Carme Comas i Assumpta Cirera, ICAST 179 (2011)

invisibilizadas; las pocas alusiones al distanciamiento respecto al arte contemporáneo, se dan siempre en artículos de corte reflexivo que no relatan ninguna práctica concreta.

“En su experiencia como arteducadoras, las componentes de Núbol se enfrentan habitualmente al mismo problema: el rechazo frontal que provoca el arte contemporáneo en el profesorado de los distintos ciclos educativos (infantil, primaria y secundaria).” (De Pascual y Oviedo, 2018: 28)

El **miedo al caos** que se asocia a determinados procesos creativos (De Pascual y Oviedo, 2018: 28) sí que es visible en los artículos, aunque no especialmente en los que se refieren a arte contemporáneo, sino a cualquier tipo de trabajo con arte en la escuela. No es descrito como caos, pero se refleja en una necesidad de control y en una descripción exhaustiva generalizada de cómo organizar el aula y los materiales para que la situación no se desmande.

Javier Abad se refiere al “caos creativo” en algunos de los artículos de las revistas (“Contexto de simbolización y juego”. Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77: 2014/ “Arte comunitario”, ICAST 116:2009/“Escenografías para el juego simbólico”, Ai 34:2006). Son los únicos artículos que hacen referencia al caos, y lo hacen en un sentido positivo como parte de un proceso que lleva a un nuevo orden.

“Utilizan también todo el cuerpo sobre el suelo para esparcir y hacer volar el confeti, creándoles un intenso placer visual (...) Esta sencilla dinámica del “caos”, en el sentido de alterar las rutinas escolares para la búsqueda de nuevos órdenes, ofrece un espacio lúdico de relación, ya que todos los niños y niñas son importantes para el éxito de la propuesta”. Javier Abad, “Arte comunitario”, ICAST 116 (2009)

“En este sentido, juego y creatividad son sinónimos porque ambos implican la creación del orden a través del caos”. Javier Abad, “Escenografías para el juego simbólico”. Ai 34 (2006)

Trabajar con el arte actual implica una **inseguridad**, ya que, por un lado, no se sabe cómo evaluarlo y, por otro, no hay un filtro histórico o un consenso que valide su utilización (De Pascual y Oviedo, 2018: 28; Gimeno Sacristán, 2008: 39). Esta inseguridad frente al arte contemporáneo tampoco se aprecia en los artículos, más bien en todos los artículos se afirma que les parece que es más fácil y que a los niños les interesa más.

“Los niños viven más libertad ante este tipo de arte[contemporáneo] que les resulta más fácil interpretar y reproducir.” (...)“arte cercano a los niños ya que puede encerrar un alto grado de fantasía e interpretación de la realidad muy diferente al realismo”(...)“lo hacen singular (impactante, diverso, subjetivo, original sugestivo, sin exceder los límites del mal gusto)”. Diego Puerta, “Artemio y el museo del patio herreriano”, ICAST 118 (2009)

“Observamos que las diapositivas relacionadas con el arte contemporáneo mostradas en el aula captaban más su interés, así que visitamos con las familias la exposición Realismo Poético, Arte Contemporáneo del Sur de China del Centro de Arte Tomás y Valiente de Fuenlabrada”, Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo”, ICAT 118 (2009)

“Desde hace varios años, en el Centro de Escultura de Candás (Museo Antón), en Asturias, estamos llevando a cabo un proyecto educativo de didáctica artística, que tiene como objetivo el “familiarizar” a los pequeños de la Escuela Primaria y de E. Infantil de los dos Centros Públicos de Candás (C.P. San Félix y C.P. Poeta Antón de Mari Reguera), con los lenguajes y las prácticas del arte, y de manera especial , el

arte contemporáneo al que consideramos más cercano a la sensibilidad actual.”
Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”, ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

Solo he encontrado un artículo que reconoce un cierto miedo a los centros de arte contemporáneo.

“Los Centros de Arte Contemporáneo, (cada vez hay más) se ofrecen hoy como espacios donde todos acudimos acompañados de nuestros diversos saberes, culturas, miedos, experiencias... y donde encontramos que los ritmos, los tiempos y los valores son diferentes a los de nuestro día a día”. Lola Azparren, “Miradas sobre el mundo”, ICAST 117 (2009)

Núbol (2015) consideran que el arte contemporáneo puede generar ciertas reticencias en los docentes evidenciando que muchos de ellos buscan una educación despolitizada y aséptica (De Pascual y Oviedo, 2018: 28). Hay varios artículos en que más que reticencia, se muestra un deseo de una educación con un carácter políticamente más definido, más comprometida con la sociedad y con la justicia. No he notado que este compromiso se dé más con artículos que trabajan arte contemporáneo que en otro tipo de prácticas artísticas; el arte –en general- se considera un campo apropiado para trabajar temas de inclusión, conflicto, concienciación social. Aporto algunos de estos artículos con compromiso social en el apartado de “Enseñar o transformar” (IV.3.C)

“Los conceptos *creatividad social* y *ciudadanía creativa* siguen esta reflexión. La creatividad social es una oportunidad de reescribir biografías individuales e historias colectivas. Es un intento de priorizar la mejor vida posible para todos los humanos involucrados en ella. Se trata de crear destinos y de reinventarse como individuo y como sociedad”. Angélica Sátiro, “Creatividad social, un intento de no perder el hilo”, Ai 60 (2011)

“El treball a l'entorn de la imatge pren un valor molt especial en entorns interculturals, perquè ens permet entendre i expressar sense estar limitats únicament al coneixement de la llengua oral. Ens ajuda a potenciar l'expressió d'idees i sentiments de múltiples formes i amb diferents llenguatges. Jordi Jubany, “El dibuix, el text i la fotografia. Eines i recursos de l'ordinador a l'educació infantil”, ICAT 157 (2007)

Respecto a la **falta de formación** de los docentes en materia de arte y especialmente de arte contemporáneo, esta carencia es señalada en diversos estudios tanto desde el ámbito práctico como del histórico y teórico (Agra, 2003; Ávila 2003: 2; De Pascual y Oviedo, 2018: 29; Giráldez, 2009: 107; Tonucci, 2013: 24) y requiere un cambio en los planes de formación universitarios y una necesidad personal de estudiar, “no basta mirar” (Agra, 2003)

Los artículos, más que a la falta de formación, se refieren a los procesos de formación en que están inmersos.²²⁶ Es una referencia muy frecuente en los artículos como se observa en el

²²⁶ “Arte y luz con los más pequeños”, Javier Abad. Ai 42 (e) (2008)

“Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos”, Sergio Díez. ICAST 116 (2011). Se refieren también a la formación de las familias.

“Experimentación y aprendizaje en familia”. Irene Fernández Álvarez. Ai 77 (2014) Se refieren también a la formación de las familias.

“La bella mirada”. Montserrat Pàmies y Marta Secall. ICAT 206 (2015)

“Las huellas de las instalaciones”, Soraya Sanz, Ai 69 (2013) (Nombra a Abad, lo llama profesor, les da bibliografía).

apartado de “Análisis de los distintos gentes y situaciones” (IV.3.A) que refleja la incomodidad y el deseo de los docentes de salir de esta situación.

“Consideramos esta labor previa[de formación] muy importante, pues cuanto mayor contacto con el arte contemporáneo, mejor va siendo nuestra educación estética y visual y mejor podemos introducirla y desarrollarla en nuestro centro con el fin de que los niños puedan descubrir a su vez el placer estético y el arte como medio de expresión y fuente de creación.” Soraya Sanz, *Las huellas de las instalaciones*, Ai 69 (2013)

Hasta aquí he presentado algunos de los prejuicios más comunes respecto al arte contemporáneo, aunque, como se ha visto, no son demasiado observables en los artículos analizados. El tono con que se refieren al arte contemporáneo en los artículos es más bien apromblemático y el énfasis se hace en los beneficios más que en las desconfianzas que pudiera despertar.

Las narrativas acerca del arte contemporáneo no son tan claras como las que circulan en torno a la infancia, la docencia o el arte en general. Al ser un fenómeno reciente se hace más difícil distinguir los relatos que conforman el discurso del arte contemporáneo. En los párrafos anteriores he descrito algunos prejuicios; a continuación comentaré algunas narrativas de tono más neutro.

El arte contemporáneo no tiene porque ser cronológicamente contemporáneo, no es una cuestión de fecha

Esta podría ser una primera narrativa que personalmente comparto y que he introducido en el marco conceptual de la tesis y en el Estado de la Cuestión. El enmarcamiento dentro de la categoría de arte contemporáneo respondería a la capacidad de dialogar contemporáneamente con las cuestiones de nuestro tiempo y a unas características comunes que Cauquelin (2002) resume como el cambio de valoración en la estética, el intercambio de roles entre los agentes que componen el sistema del arte, la emergencia del contexto de recepción, la importancia de lo conceptual y de la generación de discurso, etc.

En el artículo “La tribu educa utilizando el arte”, Gema R. Guerrero, *ICAST 132* (2012) se habla de arte contemporáneo y se refieren a un artista del siglo XVII, Alfonso Cano (1601-1667); este es un claro ejemplo de esta comprensión no cronológica del arte. El artista granadino no es nada contemporáneo, pero lo que hacen a partir de su obra sí es contemporáneo. Es una experiencia de curadoría organizada a raíz del día internacional de los museos en que intervienen niños y niñas de 4 y 5 años, docentes y familiares. Se pretende fomentar una mirada crítica dentro del museo a través de un ejercicio de evaluación, selección y toma de decisiones sobre las obras que van a exponerse en una determinada exposición. Diseñan cartelas, hojas de sala, cuadernos de consulta adaptados al público infantil. Es una experiencia de museografía crítica con preescolares que puede encuadrarse claramente como educación artística contemporánea.

El relato está escrito por Gema R. Guerrero que habla en nombre de la institución museística y no de la escuela. Esta es una constante en los artículos de arte contemporáneo, generalmente se trata de experiencias en museos dinamizadas por las educadoras en museos y en las que el peso de la actividad recae en el propio museo, aunque acabe de finalizarse en la escuela.

De manera algo distinta, “Espacio ocupado, espacio vivido”, Carla Spaggiari, ICAST 133 (2012), ICAT (2013) presenta una Experiencia de una escuela infantil con el museo de su localidad (Museo Antón) en que los alumnos hacen una intervención en el museo y toman a Alexander Calder (1898-1976), Lucio Fontana (1899-1968) y Gianni Colombo (1937-1993) como referentes. Trabajan haciendo una instalación con hilos formando retículas inspiradas en las instalaciones de fibra óptica de Fontana y Colombo. La temática trabajada durante el curso es el espacio, que describen como “argumento fundamental para cualquier lectura de texto artístico” y para trabajarlo abordan “las últimas tendencias del arte contemporáneo en materia de uso artístico del espacio y los lugares donde nacen las obras”. Es de los pocos artículos que hacen referencia explícita al deseo de familiarizar a los niños con los lenguajes y prácticas propias del arte contemporáneo que consideran más cercano a la sensibilidad actual. El lenguaje, el tema, el cambio de roles que pretenden, el rechazo de una interpretación canónica y formalista de las obras de arte, hacen que realmente aparezca como una experiencia de arte contemporáneo.

“Esta particular situación nos ha permitido desarrollar una metodología educativa que ve en el Arte y en el producto artístico no solamente un texto en relación al cual hay que activar estrategias de explicación, comprensión, y de conocimiento, sino un pretexto para activar procesos imaginativos, creativos, ideas, paradigmas y metáforas deducidos del universo artístico, y que nos parece necesario y extremadamente útil para comprender el mundo que nos rodea así como a nosotros mismo. A menudo, utilizamos recorridos artísticos desconocidos que muchas veces podrían hacer saltar de la silla a algún ilustre histórico de arte, pero que resultan interesantes sobre todo como fuentes de experiencia de “vida”, porque estamos convencidos de que, en el encuentro con la experiencia artística, tiene que haber una correspondencia activa con nuestra vida y con nuestra visión del mundo “... “Más que de educación artística, se debería hablar de educación estética.” Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”, ICAST 133 (2012)/ICAT (2013)

Hay elementos en este artículo que se podrían problematizar como el hecho de que la referencia a la narrativa de la libertad y espontaneidad de los niños (tan propia de la modernidad) siga presente.

“A través del juego, elemento importante para desencadenar la imaginación, se favoreció una nueva percepción de las cosas, y con absoluta libertad y espontaneidad crearon nuevos objetos, nuevos seres, que se apoderaron del misterioso espacio del medio”. Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”, ICAST 133 (2012)/ICAT (2013)

O el énfasis en lo productivo y en lo figurativo.

¿Cómo se podría habitar este lugar? Una vez más la idea de Paisaje nos ha guiado... ¿Cuáles son los seres que viven en el espacio del medio? Pájaros, mariposas, insectos... Así que se decidió colocar formas suspendidas en la trama de hilos y cuerdas (...) Prepararon grandes pizzas/flores utilizando materiales como recortes de papel y cartulina coloreada, pequeñas piedras, pajas, ramitas que pegaron sobre los círculos previamente recortados.

O el hecho que esté relatada por la educadora en museos y no por la maestra... Pero por el lenguaje, los objetivos, la inclusión de la actividad en un proyecto anual de la escuela... parece una práctica coherente y fundamentada.

Defienden un acercamiento al arte basado en la “experiencia artística”, pero recalcan que que no se centran exclusivamente en conversar, sino que incluyen procesos creativos.

Hay otros artículos que se acercan a Basquiat, Dalí²²⁷ o Miró, pero su inclusión en la categoría de educación artística contemporánea es más confusa, no tanto por los artistas si atendemos a la definición que he utilizado hasta ahora de arte contemporáneo, como por la manera de trabajarlos que no ofrece pistas de una ruptura con una concepción expresionista de la educación artística.

Ante la duda de si se trata de arte contemporáneo o no, cuestión que como hemos visto no es fácil de dilucidar, la justificación suele recaer en que se hace una visita a un centro de arte contemporáneo como un hecho que “avala” que sea una experiencia con arte contemporáneo²²⁸ o bien que intervenga algún artista actual en el sentido cronológico del término.

Hay artículos que se autodenominan de arte contemporáneo que difícilmente -ni por el artista, ni por el lenguaje artístico, ni por la manera de relacionarse- pueden realmente considerarse experiencias de arte contemporáneo.

El arte contemporáneo como metodología. El arte contemporáneo no es tanto un lenguaje, unos artistas, como una manera distinta de relacionarse con el arte

La conveniencia de incorporar el arte contemporáneo a la escuela no solo añadiendo nuevos artistas o contenidos al canon escolar, sino a través de la propia metodología educativa es otra manera de trabajar el arte contemporáneo en la escuela (Agra, 2003 y 2007; Burgess, 2000) que podría ser una nueva narrativa que está ganando fuerza.

Soto y Ferriz (2014: 25) apuntan que la instalación ayuda a incorporar “metodologías de trabajo activas, participativas y democráticas a través de la instalación artística”. Esta idea está muy presente en todos los artículos que trabajan a partir de la instalación; en ellos la instalación no es solo un lenguaje expositivo para formalizar un trabajo final o un referente contemporáneo con que ilustrar o preparar la sesión, sino que es el centro de la propia praxis educativa.²²⁹

La prácticas de Cultura Visual -en cuanto al énfasis que hacen en tomar por objeto de trabajo cualquier “producto” (visual, artístico, mediático, comercial...), en cuanto al desinterés por la formalización estética y al acento que ponen en el componente discursivo, pueden encuadrarse dentro de esta narrativa. Aún así, los artículos de las revistas que podrían incluirse dentro de la tendencia de los Estudios de la Cultura Visual no suelen cumplir estos requisitos y son más bien prácticas que incluyen tecnologías como el video o la fotografía y tienen un carácter preventivo frente a la influencia de los medios de comunicación, o bien artículos de corte teórico que no explican prácticas concretas.

²²⁷ “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”. Eva Martínez. ICAT 118 (2009)

²²⁸ “Anem al museu”, Manuel Àngel Puentes, ICAT 143 (2005) (Patio Herreriano)

“De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAST 116 (2009) (Museo Nicanor Piñole)

“El arte como proyecto educativo. Somos artistas”. Eva Martínez. ICAT 118 (2009)

Nombran a Warhol. Van a un centro de arte contemporáneo.

²²⁹ No apporto aquí ejemplos del uso de la instalación en este sentido porque hay un apartado centrado exclusivamente en este aspecto (IV.1)

Como comentaba en el apartado IV.1 el artículo que mejor podría encuadrarse en esta concepción de arte contemporáneo sería “La línea del tiempo”, Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007) que, sin ser un artículo de arte, relata una experiencia a partir del análisis de calendarios en que intentan descubrir los componentes ideológicos que comportan.

“De los calendarios aprendimos mucho: de la comparación entre unos y otros surgió la evidencia de que sus distintas formas corresponden a usos distintos: calendarios de bolsillo de uso individual y calendarios grandes colgados en la cocina para uso de toda la familia en los que se apunta lo pendiente..., y nos recuerdan el pasado. De la observación global concluimos que cada calendario da importancia a algo: unos, a la naturaleza; otros nos proponen referencias religiosas; otros, hechos sociales; otros, personajes...”. Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, “La línea del tiempo”, Ai 37 (2007)



"La línea del tiempo", Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007)

Como en otros artículos presentados a lo largo de la investigación, me sorprende que sean los artículos sin una relación con la educación artística los que ofrecen una visión más contemporánea del arte, en este caso una visión claramente situada en los objetivos propios de los Estudios de la Cultura Visual.

Arte contemporáneo como herramienta relacional y mediadora de conflictos

El arte contemporáneo ofrece estrategias para abordar los conflictos de forma creativa (Addison, 2004; Burgess, 2004; De Pascual y Oviedo, 2018: 28; Del Corral, 2007; González Vida, 2007). Es una herramienta valiosa para trabajar las habilidades sociales (Soto y Ferriz, 2014) y fomentar unas relaciones más ricas e igualitarias.

Este es el punto en que hay más consenso en las revistas, destacan los artículos de instalaciones, aunque no son los únicos que priorizan este valor. El arte es visto como una herramienta que ayuda a crear comunidad, a relacionarse con los otros, a salvar las diferencias entre culturas... y como tal se utiliza en la escuela infantil en acciones artísticas comunitarias que implican a las familias, a la comunidad urbana o bien en acciones a nivel interno con los propios niños y niñas que se encaminan a favorecer el acercamiento y la integración.

- “Escribir y leer la vida”, Javier Abad, ICAST 151 (2015)

Experiencia realizada por Gracia Moya, maestra de P5 del *CEIP Gloria Fuertes* de Jaén que consiste en “mensajes ofrenda” escritos sobre tiritas que hacen los niños y niñas durante todo el curso para demostrar afecto y cuidado a sus compañeras/os. Tiene aspectos muy

contemporáneos, como el uso de soportes no convencionales, el carácter relacional y colectivo de la propuesta, el hecho de que no haya una exposición artística final y sea efímero. Hace referencia directa al arte contemporáneo y nombra referentes concretos (Joan Brossa, Bruce Nauman, Jaume Plensa, Eva Lootz, La Ribot, Elida Tessler, Rivane Neuenschwander, Ben Vautier) que han utilizado la palabra en su obra artística.

“La palabra escrita sobre la imagen, el cuerpo o los objetos, ha sido y es un recurso comunicativo y estético muy utilizado por los artistas contemporáneos como ampliación semántica de su obra,” (...) Es decir, en el ámbito artístico actual la palabra ya no solo se lee o escribe, sino que también se convierte en imagen (*palabra-imagen*), se subjetiva (*palabra-cuerpo*), se objetiva (*palabra-objeto*), se espacializa (*palabra-espacio*) o se acciona (*palabra-vida*).” Javier Abad, “Escribir y leer la vida”, ICAST 151 (2015)

Gracia Moya solo sale como autora de las fotografías y realizadora de la acción, no como autora del artículo que es redactado por Javier Abad. Hay un artículo posterior (“Vivir la escritura”, Gracia Moya, ICAST 158 (2016) que sí que está redactado por Gracia Moya y que incluye artistas (Jaume Plensa, Javier Abad, Carmen Calvo, Chema Madoz, La Ribot) y procesos contemporáneos cargados de simbolismo como escribir los miedos con agua para que se evaporen y desaparezcan. Al igual que el anterior recuerda a procesos artísticos típicos de la arteterapia.

- “El nom dels infants,” Marta Torras, ICAT 202 (2014)

Es una propuesta de arte colaborativo, todos los padres participan en un proyecto común que consiste en explicar a través de un formato común el porqué de la elección del nombre de sus hijos. Es un proyecto que refleja los valores de las familias, que se comparte y ayuda a vivir la diversidad. Se expone como una documentación, que podría entenderse como una práctica de archivo, en el vestíbulo de la escuela y se respeta la formalización que cada familia ha querido dar a su documento.

- “Arte comunitario”, Javier Abad, ICAST 116 (2009)

Cita a Borriaud, es una propuesta de arte relacional que refuerza la narrativa del valor mediador y social del arte contemporáneo.

“Hablamos entonces en la escuela de una forma de arte que nos conecta y cuyo principal valor reside en la calidad de las relaciones humanas que promueve, reconoce y celebra.” Javier Abad, “Arte comunitario”, ICAST 116 (2009)

- “Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil”, M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016)

“Para materializar las diversas propuestas y experiencias que hemos llevado a cabo, nos hemos basado en los «proyectos de arte relacional», donde reconocemos que cada uno de los miembros de la comunidad educativa puede hacer aportaciones originales y personales para, en cooperación, construir un espacio educativo social y simbólico que celebre el «estar juntos» “ M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz ,”Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil”, ICAST 155 (2016)

- “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”. Eva Martínez. ICAT 118 (2009)

“Desde este enfoque, el Arte comunitario supone la creación de espacios de encuentro e intercambio, facilitando la expresión de sentimientos de pertenencia y vinculación al grupo, la adquisición de destrezas relacionadas con habilidades sociales así como, el desarrollo de competencias individuales que hacen crecer

nuestra sensibilidad estética”. Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. Somos artistas”, ICAT 118 (2009)

Este interés por lo relacional se relaciona con el poder curativo del arte que ya estaba presente en la vertiente autoexpresiva de la educación artística, pero hace un énfasis en lo colectivo frente a lo individual que lo acerca a la sensibilidad artística contemporánea.

Arte contemporáneo como generador de pensamiento divergente

Se considera que el arte contemporáneo genera pensamiento divergente y facilita una visión del mundo más abierta e intuitiva. (De Pascual y Oviedo, 2018: 29)

En las revistas esta capacidad de generar pensamiento divergente no se relaciona con el arte contemporáneo de manera específica, sino con el arte en general y con la creatividad.

- “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Roser Gómez, Ai 14(e)(2003)

Este artículo propone la utilización del “arte contemporáneo abstracto” en la escuela infantil ya que es “un buen punto de partida para adentrarse en el mundo de la imaginación y se presta a provocar el análisis de las formas, los colores, la gestualidad y las diferentes técnicas utilizadas por los artistas”. Según Gómez, el hecho de alejarse de la figuración, permite a los niños centrarse en elementos como el color, la gestualidad, las formas, etc. que generalmente pasan desapercibidas y aquí toman relevancia frente al análisis iconográfico.

“Tanto en pintura como en escultura, el arte contemporáneo abstracto es un buen punto de partida para adentrarse en el mundo de la imaginación y se presta a provocar el análisis de las formas, los colores, la gestualidad y las diferentes técnicas utilizadas por los artistas. El arte contemporáneo se aleja de la representación realista del mundo y puede transportar a los niños y a las niñas al plano de las sensaciones, al juego de los colores, de las formas y de los materiales, haciéndoles descubrir de una manera sensible los códigos de representación artísticos y permitiéndoles acceder a ellos.”, Roser Gómez, “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Ai 14(e)(2003)

Arte contemporáneo como “fácil” ya que no se basa en “saber hacer”

Una de las narrativas más interesantes es la de que el arte contemporáneo es “más fácil”, sobre todo porque no se basa en “saber hacer”, sino que se desvincula del carácter productivo y objetual del arte moderno.

En “Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta, ICAST 118 (2009) se explican varios proyectos escolares en que toman el arte contemporáneo como referencia (“Mirarte desde la escuela infantil”, “Concienciarte”). En ellos se utilizan referentes de arte contemporáneo y se justifica la elección basándose en la supuesta facilidad que supone para los niños y niñas trabajar con este tipo de arte. Hace mucho énfasis en la utilización del arte contemporáneo e incluso de convertir el arte en el eje estructurador de todo el proyecto educativo, aunque hay frases que chirrían como que “Los niños viven más libertad ante este tipo de arte (arte contemporáneo) o que les resulta más fácil interpretar y reproducir”

“Emoción, punto de encuentro entre el Arte Contemporáneo y los niños y las niñas de la etapa de educación infantil. Diversidad, flexibilidad, originalidad, subjetividad, unen ambas realidades. Desde esta premisa” Diego Puerta, “Artemio y el museo del patio herreriano”, ICAST 118 (2009)

Es una propuesta cercana al “Art Thinking”, aunque también hay actividades de producción, el centro de la propuesta recae en el diálogo y la conversación sobre las distintas piezas artísticas contemporáneas del museo.

Solo he encontrado un artículo práctico que muestra que para ellas es un reto, como sinónimo de dificultad asumible y retadora.

“Per a les mestres que hem portat endavant el projecte ha estat un repte, i el volem continuar assumint. Què entenem per art i quin lloc ocupa a l’escola bressol, són preguntes complexes que necessiten una resposta adequada als infants i a la concepció d’escola que les mestres d’aquest grup de treball en xarxa anem construint cada dia”. Mestres de les EBM de Girona, “Una experiència de treball en xarxa a través de l’art, ICAT 192 (2013)

Pero, ¿hay realmente arte contemporáneo en la escuela infantil? Puntos conflictivos

La introducción de referentes y lenguajes propios arte contemporáneo en la escuela supone uno de los cambios más patentes que ha vivido la educación artística en la escuela, aunque haya aspectos problemáticos e incluso contradictorios que lleven a preguntarnos si hay realmente arte contemporáneo en la escuela infantil.

Hay muchos artículos en que se dice de manera explícita que se trabaja con arte contemporáneo²³⁰, pero en algunas ocasiones lo que explican, las actividades que muestran no utilizan lenguajes ni temáticas contemporáneas.

²³⁰ 33/286

Díaz García, M^a del Carmen ; Martínez Muñoz, Rosa M^a (2016). “Algo más que un proyecto de arte”, ICAT, 155

“Anem al museu”. Manuel Àngel Puentes . ICAT 143 (2005)

“Arte comunitario”. Javier Abad . ICAT 116 (2009)

“Arte in Erba”. Stefania Gori. ICAT 139 (2004)

“Arte y luz con los más pequeños”. Javier Abad. Ai 42 (e) (2008)

“Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta. ICAT 118 (2009)

“Cildo Meireles”. Mireia Collado . Ai 50 (2009)

“Contexto de simbolización y juego”. Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77 (2014)

“Conversa amb Manuel Barrios”, Infància. ICAT 197 (2014)

“Creatividad social, un intento de no perder el hilo”. Angélica Sátiro. Ai 60 (2011)

“Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó. ICAT 117 (2009)

“De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAT 116 (2009)

“Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos”. Sergio Díez. ICAT 116 (2011)

“De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAT 116 (2009)

“El arte como proyecto educativo”. Eva Martínez. ICAT 118 (2009)

“El video digital”. Jordi Jubany. Ai 48 (2009)

“Escenografías para el juego simbólico”. Javier Abad. Ai 34 (2006)

“Escribir y leer la vida”. Javier Abad. ICAT 151 (2015)

“Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAT 133 (2012)

“Experimentación y aprendizaje”. Irene Fernández Álvarez. Ai 77 (2014)

“Infants i creativitat”. ICAT, 203 (2015) Núria Saló.

“Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”. Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González. Ai 77 (2014)

“Jugar con la creación simbólica”. Ange Ruiz de Velasco. Ai 34 (2006)

“La bella mirada”. Montserrat Pàmies y Marta Secall. ICAT 206 (2015)

En otras, aparece un **vocabulario** propio del arte contemporáneo (efímero, lectura, huellas, instalación,...), aspecto que refleja un primer acercamiento. Esta introducción de un nuevo lenguaje me parece significativa, en algunos casos quizá no está del todo comprendida y se vacía de significado o se simplifica, pero aún así ejemplifica un intento de acercamiento a un lenguaje artístico y a una manera de pensar más contemporánea. Dominar un lenguaje es un primer paso para poder acercarse autorizadamente a cualquier ámbito en el que se pretenda trabajar y creo que es un primer paso que empieza a percibirse en el contexto escolar.

Iré comentando algunos artículos que me parecen significativos a este respecto.

- “Dando la lata. Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, ICAST 117 (2009)

Se muestra un interés por el arte contemporáneo: lo sonoro, la instalación... Han trabajado con *La casa encendida*. Una de las autoras, Gregoria Batalla, es maestra y miembro de *Enter-Arte*. El artículo explica proyectos previos con *La casa encendida* como fuente de legitimación y después pasa a explicar el proyecto actual alrededor de la realidad sonora de la escuela.

“Nuestras experiencias sonoras son recientes, pero están teniendo un impacto importante en toda la Comunidad Educativa: el proyecto en torno a la *radio* y su vinculación con el *Arte Contemporáneo*, el *paseo con maletas por el barrio* descubriendo a qué suena la calle y la *pieza sonora* «¡Oiga, el agua!», que elaboramos en colaboración con la Casa Encendida (y se encuentra disponible en la Red a través de la revista digital de la Escuela), han sido proyectos que han motivado el que nos ocupa ahora”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, “Dando la lata. Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI”, ICAST 117 (2009)

Es un proyecto en que se sobredimensiona el apartado de actividades y en que se aúna lenguajes artísticos contemporáneos como la instalación o la documentación sonora con actividades muy típicas como decorar una lata.

“nos planteamos propuestas que tienen que ver con la integración de todos los lenguajes y el desarrollo de todas las competencias, las digitales también. En nuestros proyectos tienen cabida la expresión corporal, el teatro, la danza, la música, la educación visual, los contenidos de animación y aproximación a la lectura y la escritura, de lógica-matemática, de ciencia... y recientemente los territorios sonoros que pueblan la infancia” (...) “Actividades realizadas durante la experiencia: webquest, instalación latas, búsquedas en bancos de sonidos, museos virtuales, cuento sobre sonidos, debate sobre temáticas actuales, actividades matemáticas, construcción, estampación, concierto, fotografía, hacen materiales curriculares”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, “Dando la lata. Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI”, ICAST 117 (2009)

“La huella de las instalaciones”. Soraya Sanz. Ai 69 (2013)

“La tribu educa utilizando el arte”. Gema R. Guerrero. ICAST 132 (2012)

“Los pasos del proyectar”. Monica Guerra. ICAST 128 (2011)

“Miradas sobre el mundo”. Lola Azparren. ICAST 117 (2009)

“Mirar la escuela”. Consejo de Infancia en Castilla-La Mancha. ICAST 128 (2011)

“Proyecto «Miró: geometría y color»”. María Carmen Rufete. Ai 89 (2017)

Raíces y escuela (mirada contemporánea). Escuela Cooperativa El Puig. Ai 211 (2012)

“Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)

“Taller de entramados”. Susana Fonseca, ICAST 145 (2014)

Utilizan un vocabulario pretendidamente contemporáneo con términos como “ transgredir”, “reivindicar” que después no se visualiza y parece un poco forzado.

“La pizarra digital y el programa de dibujo y tratamiento de imagen *Paint*, nos ayudan a transgredir creativamente las imágenes obtenidas a través la cámara y el escáner”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper, “Dando la lata. Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI”, ICAST 117 (2009)

Tengo la sensación de que la prioridad no es el arte sonoro, lo que realmente muestran es su deseo de mostrarse como escuela innovadora que utiliza las Nuevas Tecnologías y que tiene y conoce los recursos digitales. Nombran todo lo que tienen: escáner, impresora, cámara de foto y vídeo digital, micrófono, cascos, MP3, proyector de vídeo y grabadora de sonido, programa libre *Audacity*, pizarra digital, programa de dibujo y tratamiento de imagen *Paint*, página web de la Escuela, Revista Digital

“En Zaleo comenzamos a trabajar con los ordenadores y sus periféricos en los grupos de educación infantil en el curso 2000-01. En este momento, al uso del escáner, webcam, micrófono, fotografía y vídeo digital, pizarra digital..., se añade la grabadora de sonidos como herramienta que permite *cazar* los sonidos”

“En coherencia con nuestros Objetivos de Centro y como Comunidad Educativa del siglo XXI”

“Elaboramos una webquest, adaptada a infantil, sobre los sonidos. Acudimos a portales educativos como isftic (instituto Superior de y Recursos en Red para el profesorado), a bancos de sonidos en 3D u holofonías, paisajes sonoros... Conocemos experiencias de Arte Sonoro presentes en el entorno cultural a través de visitas virtuales a museos “ (...)

“En este momento, al uso del escáner, webcam, micrófono, fotografía y vídeo digital, pizarra digital..., se añade la grabadora de sonidos como herramienta que permite *cazar* los sonidos de personas, objetos”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper, “Dando la lata. Experiencias sonoras en una escuela del siglo XXI”, ICAST 117 (2009)

No se expresan dudas o miedos, pero sí se percibe un deseo de legitimación como centro, de explicar todo el material que tienen, de no dejarse ningún detalle de lo que hacen.

- “Anem al museu”, Manuel Àngel Puentes, ICAT 143 (2005)

En este artículo se explica la relación entre la escuela y el centro de arte contemporáneo José Guerrero de Granada. Es un artículo que respira agradecimiento y voluntad de acercamiento al arte contemporáneo, aún así, por las actividades descritas, no percibo que la manera de trabajar correspondan a un paradigma contemporáneo: Copian una obra de Guerrero con ayuda de una proyección, estampan con serigrafía unas camisetas, pintan al estilo de José Guerrero... ni se aproximan a las problemáticas que él trabajaba ni cultivan una manera contemporánea de trabajar el arte, hacen una copia sin ningún tipo de reapropiación o lectura personal.

- “Artemio y el museo del Patio Herreriano”, Diego Puerta. ICAST 118 (2009)

Se presentan diciendo que quieren compartir “con la comunidad educativa su experiencia como mediadores entre el Arte Contemporáneo y los niños y niñas de Educación Infantil.” En 2002 inician el proyecto “mir-arte desde la escuela infantil” en que el Arte Contemporáneo sirve de eje vertebrador de todo el curso. Para ello, establecen una relación permanente entre los

docentes y el departamento de educación del museo del Patio Herreriano. El maestro se presenta como mediador entre el arte y los niños; en el texto se refleja como hace de “traductor” de las piezas del museo, las selecciona, ofrece pistas, las interpreta y ofrece a los niños una historia que facilita el acercamiento a las piezas.

“Crear una historia con todos los elementos que llaman la atención de los niños, crear un cuento, una aventura en la que ellos tengan un protagonismo especial. Para ello los maestros se deben dejar sugerir por las obras, dejar que les hablen y así saber qué papel puede tener cada una en nuestra propia idea”. Diego Puerta, “Artemio y el museo del Patio Herreriano”, ICAST 118 (2009)

En el artículo se explica bien el proceso, se presentan fotos de procesos y de resultados, se dice que se utilizan distintos lenguajes, los artistas que nombran son contemporáneos. El artículo representa realmente un trabajo con arte contemporáneo; el único elemento que me sorprende un poco es, en alguna explicación de otros proyectos, el regusto “moderno”, poco contemporáneo que deja: el acercamiento parecido al que podría hacerse a partir de una práctica autoexpresionista.

“El Arte como sugestión, como expresión, como algo personal y subjetivo de la misma realidad que nos rodea (...). El arte como juego en el que cada uno expone sus emociones o pensamientos. El arte reflejado en la pintura, la escultura, la música, la literatura. En cada proyecto los niños han tenido la oportunidad de desarrollar alguna de estas disciplinas artísticas”. Diego Puerta, “Artemio y el museo del Patio Herreriano”, ICAST 118 (2009)

Este mismo “regusto” se observa en las fotos que presentan a niñas creando solas, abstraídas, entre un montón de material y una “mesa propia”.



“Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta. ICAST 118 (2009)

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

Nombra a Joseph Beuys, la Documenta 5, pero parece que se incluyan estos nombres como fuente de legitimación. Lo que se explica es un proyecto con Arcimboldo que tampoco es demasiado contemporáneo.

- “Las huellas de las instalaciones”, Soraya Sanz, Ai 69 (2013)

Es un artículo en que se explica una experiencia con instalaciones inspirada en Javier Abad del que han recibido formación y a partir de las obras de Andy Goldsworthy, Wolfgang Laib o Frances Trombly. En este relato se sitúa a los niños y niñas como los creadores entendiendo la interacción con la instalación como un acto creativo, aspecto propio de la contemporaneidad artística. El rol docente se asemeja al de investigación ya que las maestras son las encargadas de buscar los referentes, preparar la instalación y después, durante la actividad, observar, tomar notas, centrándose en una observación atenta sin intervenir. La justificación de la experiencia recae en la “construcción de significado” tanto de manera personal como relacional, pero también se incluyen objetivos de que se expresen con espontaneidad y total libertad o “descubrir a su vez el placer estético”.

“Las educadoras de esta Casa de Niños encontramos una clara relación entre el arte contemporáneo y la educación infantil y hemos recibido formación al respecto, por lo que nos hemos sentido motivadas para investigar dentro y fuera del aula y proponer a los niños instalaciones basadas en el arte contemporáneo”. Soraya Sanz, “Las huellas de las instalaciones”, Ai 69 (2013)

Por otro lado, hay artículos en que no se nombra el arte, pero en los que se puede descubrir vinculaciones en cuanto a intereses, lenguajes e incluso materializaciones formales con el arte contemporáneo.

Artículos que no son de arte, pero lo parecen

- “La línea del tiempo”, Irene Bosch y Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007)

Trabajan un proyecto sobre el tiempo con el objetivo de reflejar la realidad social de la escuela (días festivos, cumpleaños, excursiones...). Se visualiza más como una experiencia de “filosofía” que de arte, pero el proyecto que inician a partir de la “recogida exhaustiva de calendarios” la acerca mucho a la Cultura Visual y al arte contemporáneo que tiene una relación muy especial con los calendarios. Es una propuesta abierta a la complejidad, a referentes e interacciones inesperadas, a hacerse preguntas y conexiones... que, aunque no tienen un objetivo ni una formalización propiamente artísticas, la acercan al panorama artístico contemporáneo.

“Demasiadas preguntas y ninguna de ellas con una respuesta fácil para hablar del tema durante una tarde de filosofía en una clase de niños y niñas de cinco años” (...) “De los calendarios aprendimos mucho: de la comparación entre unos y otros surgió la evidencia de que sus distintas formas corresponden a usos distintos: calendarios de bolsillo de uso individual y calendarios grandes colgados en la cocina para uso de toda la familia en los que se apunta lo pendiente..., y nos recuerdan el pasado. De la observación global concluimos que cada calendario da importancia a algo: unos, a la naturaleza; otros nos proponen referencias religiosas; otros, hechos sociales; otros, personajes... También” (...) “La «línea» se convirtió en un elemento muy vivo: ¡había todo tipo de datos en forma de fotografías, de recortes de prensa o incluso de dibujos! Pero... ¿y los «dinos»? ¿Dónde podíamos situarlos? Habíamos leído que existieron hace sesenta y cinco millones de años... ¡Era imposible representar una tira tan larga! ¡Seguro que saldría por el pasillo y llegaría hasta el patio o hasta la primera esquina! ¡O tal vez incluso llegaría hasta Maó! La sorpresa de todos y todas, incluidas las familias y los maestros, fue que teníamos que alargar la tira desde Menorca hasta Madrid para poder situar a los dinosaurios. Tal vez la tira se nos quedaba corta para situar a estos animales, pero nos había ayudado a empezar a entender un poco las dimensiones del tiempo, a situarnos en él, a aprender conceptos históricos, a hablar y a entender las relaciones

entre el pasado, el presente y el futuro. Ya teníamos una”. Irene Bosch y Vicenç Arnaiz, “La línea del tiempo”, Ai 37 (2007)

Como he comentado en otros apartados del trabajo, me ha sorprendido que varios de los artículos con una concepción más contemporánea sobre el arte sean proyectos que no buscan intencionalmente incluirse dentro de esta categoría y ni siquiera incluyan objetivos específicamente artísticos. Es el caso de “La línea del tiempo”, Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007) o de “Una experiencia «estadística»”, Eva María Serra, Consuelo Iglesias, Ai, 70 (2013) entre otros. Ha sido una sorpresa que no esperaba y que me lleva a pensar que es cuando queremos “hacer arte” cuando conectamos de manera más directa con las ideas convencionales sobre lo que significa hacer arte y nos cerramos a manifestaciones contemporáneas que no están tan preocupadas por si es o no es arte. La deriva del arte contemporáneo hacia manifestaciones poco artísticas y que cuestionan los lenguajes clásicos del arte... provoca un efecto paradójico que aleja del arte lo que busca ser artístico.

- “Una experiencia «estadística»”, Eva María Serra , Consuelo Iglesias, Ai, 70 (2013)

En este proyecto se propusieron “trabajar en nuestras aulas de 5 años, un proyecto llamado «Así soy yo» desde el punto de vista de las matemáticas”. Es un proyecto de matemáticas e identidad que ofrece diversos puntos de interacción con el arte contemporáneo, aunque no tiene la más mínima intencionalidad artística.

“Diseñamos un mecanismo de colaboración entre la escuela y la familia que nosotras llamamos *recados* (o notas): desde el aula lanzábamos preguntas (en este caso sencillas, acerca de ellos mismos: cómo me llamo, dónde vivo, de qué color son mi pelo y mis ojos, que número de pie tengo, cuánto peso, cuántos hermanos tengo, cuáles son mi comida, mi película y mi cuento favoritos, qué me da miedo, a qué me gusta jugar más, cuál es mi signo del zodiaco, etc.)”. Eva María Serra , Consuelo Iglesias, “Una experiencia «estadística»”, Ai 70 (2013)

- “Trobada entre la geometria i l’art”, Maqué Edo i Roser Gómez, iCAT, 170 (2009)

Se trata de un artículo que relaciona matemáticas y arte.

El número de artículos reflexivos que abordan el arte contemporáneo como temática principal es bastante inferior a los que tratan de la documentación, proyectos, espacio estético o lenguaje visual. ... del arte contemporáneo no hay apenas artículos teóricos²³¹; hay ensayos, artículos reflexivos sobre educación artística en general²³², pero – a excepción de los artículos sobre instalaciones- no hay artículos que presenten los beneficios o estrategias para trabajar el arte contemporáneo en el aula infantil.

Las referencias al arte contemporáneo se encuentran en los artículos de museos y en experiencias prácticas, especialmente las que se centran en la instalación y en los proyectos de

²³¹ Estos son los dos únicos artículos reflexivos de *Infància* en que podría decirse que hay una vinculación con el arte contemporáneo, aunque no se nombre explícitamente.

“Els infants i l’art: l’objecte artístic com a referent”, Marta Balada, ICAT 165 (2008).

Nombra a Tapies, Warhol, Barceló, pero no nombra en ningún momento el término “arte contemporáneo”

“Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017).

Nombra a Duchamp. Concepción contemporánea de “no producir”

²³² “Els infants i l’art: l’objecte artístic com a referent”, Marta Balada, ICAT 165 (2008)

carácter comunitario o relacional. Asimismo, hay bastantes artículos en que se refieren al arte contemporáneo, cuando en realidad están trabajando con artistas modernos como Picasso, Klee, Mondrian o Monet a la vez que por el tipo de actividades expresionistas y objetivos didácticos tampoco parece que puedan incluirse en esta categoría.

- “El juego heurístico”, Idoia Sara y Alfredo Hoyuelos, ICAST 158 (2016)

En este artículo sobre el juego heurístico se hace referencia a las matemáticas, a la física y aporta referentes de estos campos, pero aporta fotografías con un alto contenido estético que los mismos autores consideran instalaciones artísticas aunque el primer objetivo no fuera de carácter artístico.

“Hace ya más de veinte años que les sedujo la propuesta de Elinor Goldschmied de poner al alcance de los niños materiales distintos para que experimenten. El resultado es una propuesta siempre en proceso de revisión, donde se interactúa con los objetos y se descubren numerosas leyes físicas y matemáticas sin la intervención del adulto. El juego heurístico, además, permite al adulto observar a cada niño y niña en su individualidad”. (...)Este descubrimiento nos llevó a querer saber más y a consultar otros autores que hablaran de la física y de la matemática, lo cual afianzó nuestro trabajo y nos permitió relacionar teoría y práctica. Para ello contamos también con la supervisión del matemático y profesor de la Universidad de Girona Àngel Alsina (...) Al igual que en el juego heurístico, el niño o la niña elige un objeto para «conocer» sus características: lo compara con otro, lo sustituye, lo recupera, lo golpea contra el suelo... Es como si se preguntase: ¿qué es esto?, y ¿qué puedo hacer con ello?



“El juego heurístico”, Idoia Sara y Alfredo Hoyuelos, ICAST 158 (2016)

Lenguajes artísticos contemporáneos

Como decía al inicio del apartado, una manera de justificar que se trata de una experiencia de educación artística contemporánea es la utilización de lenguajes novedosos como el stop-motion, libro de artista, flip-book, arte sonoro, mail-art, body painting, performance, prácticas de archivo, comic, assemblage, intervenciones urbanas, graffiti, land art, apropiaciones y reapropiaciones de piezas artísticas, photoshop, animaciones, instalaciones, ...

Por mi experiencia previa a la tesis conozco escuelas de Infantil en que se realizan experiencias a partir del body painting (en muchas ocasiones poco fundamentadas) o que -a raíz del fuerte influjo de la pedagogía reggiana- cuentan con mesa de luz o con proyectores, pero se preguntan abiertamente cómo utilizar estos materiales y expresan dudas sobre los aprendizajes y objetivos que se quieren lograr con ellos.

En cualquier caso, los lenguajes contemporáneos se van introduciendo en la escuela infantil. Haré un resumen de algunos de los que aparecen.

Performance. Se relatan dos experiencias que los mismos autores califican como performance:

- “Arte comunitario”. Javier Abad. ICAST 116 (2009).

Habla de performance y de arte comunitario.

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)²³³

Dice que hacen una performance, pero no se muestra ni se explica.

Graffiti. En un artículo de Soledat Sans pintan una pared²³⁴, pero no se hace referencia al graffiti ni al muralismo. Hay un artículo que nombra a Basquiat y otro a Banksy, pero como recursos o referentes, no como proyectos. Hay un artículo en que se presenta a un grafitero (“El niño de las pinturas”, Redacción, ICAST 119, 2010)

En “Palabras para mostrar la identidad de la escuela” Javier Abad y Ángeles de Velasco, Ai 51, (2009) escriben palabras sobre un muro de la escuela, pero no pretende acercarse al graffiti sino como el mismo artículo aclara “Tomando como referente artístico las instalaciones de Ben Vautier (artista que trabaja relacionando arquitectura y texto)”

Arte comunitario. Uno de los elementos más característicos del arte contemporáneo es el énfasis que hace en los procesos participativos. En los proyectos de arte comunitario desaparece la figura del “artista genio” que trabaja solo y se potencia un trabajo de equipo que favorece un concepto de creatividad menos anclado en el talento individual, aunque frecuentemente siga habiendo un artista o grupo de artistas que sirve de conductor o animador de los procesos creativos conjuntos. El arte comunitario es una corriente “surgida en los años 70, principalmente en EEUU y Gran Bretaña, para describir unas prácticas artísticas que implican la colaboración y participación del público en la obra y un intento de alcanzar una mejora social a través del arte²³⁵. Estas prácticas comunitarias suelen tener un objetivo de transformación social con un contenido “político”. En palabras de Sally Morgan (1995), pionera del arte comunitario en Gran Bretaña: “si el arte comunitario es algo, es la manifestación de una ideología. Una ideología que podríamos describir como una confianza en la relevancia social del arte y en la posibilidad de alcanzar una auténtica democracia cultural, es decir, trabajar por una cultura más accesible, participativa, descentralizada y que refleje la necesidades y particularidades de las diferentes comunidades. Lo que tiene en común todos estos enfoques es la convicción de que la creatividad posee una fuerza real de transformación social.” (En Palacios,

²³³ “Experiencias estéticas y creativas. Se diseñan experiencias emergentes, proyectos globales, multimedia, instalaciones, performances y otras propuestas de arte actual”. “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

²³⁴ “Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...”, Soledat Sans, ICAST 111 (2008)

²³⁵ <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A>

2009: 199). La implicación adquiere más relevancia que la estética y se cuestionan los conceptos modernos de arte y artista (Palacios, 2009: 199).

Esta tendencia tan propia del arte contemporáneo - que prioriza el trabajo comunitario y que desmitifica la figura del artista e incluso el aspecto formal de la obra frente a intereses de carácter social- ha sido bien acogida en el ámbito escolar, aunque se puede problematizar que en algunos casos se reduce a trabajo en equipo, superando el eje de la individualidad, pero sin llegar a darse una interrelación real horizontal o una finalidad social clara. Habitualmente no se concibe como una herramienta de cambio social, sino como una estrategia de trabajo más encaminada a aprender a trabajar en equipo como futuro requerimiento del mundo profesional. Se convierte así en un grupo de trabajadores (los alumnos) que trabajan juntos bajo el mando de un director artístico. No es un proyecto de la comunidad, sino un proyecto ejecutado por una determinada comunidad.

“Cal dir que l'ampli ús del terme col·laboratiu en algunes pràctiques artístiques o educatives, contribueix a resignificar constantment un concepte obert que pot prendre múltiples significats i que moltes vegades no te perquè acompanyar processos que plantegin una democràcia cultural real” (Ricart, 2012: 3)

“Sovint tot i la voluntat de crear processos col·laboratius, acabem tenyits d'una direccionalitat que passa per potenciar situacions o dinàmiques que prèviament hem plantejat sota uns objectius. Però, i si canviem el procediment? I si creem situacions i espais on passin coses? I si aleshores des d'aquest procés treballem a la inversa?” (Ricart, 2012: 5)

Normalmente, a diferencia de otro tipo de intervenciones comunitarias, en la escuela no es el artista quien se pone en contacto con la comunidad escolar, sino la propia comunidad escolar que decide iniciar un proceso artístico participativo y, o bien dirigirlo ellos mismos, o bien buscar algún artista, colectivo o institución que los asesore en el proyecto.

Con frecuencia, los proyectos comunitarios en las escuelas surgen por necesidades que las docentes solas no pueden resolver solas y piden ayuda a las familias, amigos... Se utilizan formatos propios del arte comunitario: murales, murales cerámicos, esculturas, mobiliario para el uso por parte de la comunidad, creación de espacios de relación, que ayudan a mejorar algún aspecto del centro y a construir comunidad. De los artículos incluidos en esta investigación, he encontrado veinte que se definen como propuestas de arte comunitario o participativo. Estas propuestas plantean acciones como:

– Mejorar el patio de la escuela a partir de las ideas de los niños y con la opinión de las familias Como en “Dissenyar amb i per als infants”, Sílvia i Xavier Majoral, ICAT 172 (2010), aunque finalmente no se diga si las familias intervinieron en la remodelación.

– Transformar la valla de la escuela como en “Taller de entramados”, Susana Fonseca, ICAST 145 (2014) en que idean este proyecto para para reducir el impacto visual negativo de la valla y lo llevan a cabo con las familias y alumnado o como en “Palabras para transformar el espacio. Proyecto estético de la valla del patio”, Soraya Sanz, ICAST 135 (2012) en que dicen explícitamente que se trata de un proyecto de arte contemporáneo para transformar el patio de la escuela. Con la ayuda de Javier Abad hacen una instalación en la valla a modo de “línea del tiempo” que representa la historia de la escuela a través de palabras significativas.

– Pintar o transformar un muro. En “Palabras para mostrar la identidad de la escuela” Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 51 (2009) deciden dar más valor simbólico al espacio de entrada de la escuela como espacio de acogida y recibimiento y, tomando como inspiración las instalaciones de Ben Vautier, se inicia un proyecto comunitario con familias y alumnado que recoge palabras que muestran su relación personal con la escuela.



"Palabras para mostrar la identidad de la escuela", Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 51 (2009)

En “Habitar el espacio esculturas de sentimientos”, Susana Fonseca, ICAST 131 (2012) se invita a la comunidad a escribir en un muro a partir de la frase “En la escuela me siento...”, aunque no aparece ninguna fotografía.

En “Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...”, Soledat Sans, ICAST 111 (2008) se pintan las paredes del patio de la escuela con la colaboración de las familias y con la supervisión del taller de arte “Carrau Blau”.



"Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...", Soledat Sans, ICAST 111 (2008)
Pintada del muro en la escuela infantil “Els Marrecs” de St. Just Desvern y en colaboración con “El carrau blau”

– Mejorar los espacios comunes de la escuela con familias y docentes. En “Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos”, Sergio Díez, ICAST 116 (2011) se muestra como la escuela quiere recuperar un espacio olvidado y movilizan a parte de la comunidad escolar, principalmente padres y profesores para recuperarlo. Aparte de la transformación del espacio necesitan formación para maestros y familias. No es un proyecto

con los niños, sino con la comunidad escolar para mejorar el vestíbulo de la escuela. Utilizan un lenguaje de arte contemporáneo, una simbolización de los colores y le dan un significado más allá de la decoración. Lo asesora Javier Abad, pero no pretende enseñar sino hacer un proyecto artístico relacional que involucre a la comunidad.

- Implicarse en el diseño de los espacios de la escuela. “¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños”, Meritxell Bonas, Ai 32 (e) (2006). Dibujan un espacio de la escuela como si fuera una “plaza”, un foro de encuentro y los dibujos serán la base de una reforma de ese espacio. El vestíbulo de la escuela entendido como plaza es un término frecuente en las escuelas de Reggio Emilia

- Integrarse y conocerse mejor la comunidad educativa compartiendo las historias de los nombres de los alumnos de la escuela: “El nom dels infants.” Marta Torras, ICAT 202 (2014) o como en “La relación con las familias”, Equipo Educativo de la Escuela Infantil La Jara, ICAST 130 (2011) en que hacen un taller de manualidades con abuelas y madres, huerto, biblioteca, taller de teatro...

- Hacer un proyecto común de toda la escuela: “Raíces y escuela “, Escuela Cooperativa El Puig. Ai 211 (2012). Este proyecto favorece el vínculo entre niños, familia y escuela. Es un proyecto que lleva a reforzar la identidad de la escuela, a buscar sus raíces, quiere también involucrar a personas que se relacionan de algún modo con la escuela así como a expertos. Tiene una formalización estética clara y contemporánea. El proyecto también incluye una publicación y una jornada de puertas abiertas o bien “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014)

Esta forma abierta, procesual y comunitaria de entender el arte se está haciendo cada vez más frecuente en la escuela y empieza a convivir - e incluso a substituir- a formas más tradicionales inspiradas en la concepción expresionista e individual del arte moderno.

“Individualismo, auto expresión y arte por el arte, comienzan a ser reemplazadas por colaboración, relevancia social, proceso y contexto” (Harding 1995: 119)

El arte comunitario en la escuela infantil facilita una serie de objetivos y beneficios que son destacados en diversos artículos. Algunos de estos beneficios son también propios de una concepción expresionista del arte, pero aquí se hace hincapié en la experiencia compartida, en la identidad como grupo y la pertenencia a una comunidad.

- Celebrar que estamos y aprendemos juntos en la escuela.
- Ingresar en una cultura de símbolos.
- Crear encuentros en un contexto de relaciones.
- Entender el arte como experiencia significativa.
- Ofrecer visibilidad al proyecto educativo y la cultura escolar.
- Manifestar valores humanos.
- Reconocer el juego compartido como metáfora de vida.
- Crear el sentido de pertenencia a una comunidad.
- Recoger las narraciones de la escuela.
- Presentar un espacio de reconocimiento e identidad compartida

Como aspecto problemático destacaría que hay proyectos que se autodenominan de arte comunitario, pero que reflejan una comprensión del término más cercana al de trabajo en equipo.

Arte sonoro. El término “arte sonoro” es relativamente reciente ²³⁶. En España una de las primeras exposiciones sobre arte sonoro tuvo lugar en *La Casa Encendida* (2010) ²³⁷. *La Casa Encendida* aparece mencionada en varios artículos como un centro de colaboración con la escuela infantil. El interés por la realidad sonora es visible en algunos artículos de la investigación:

- “A qué suena mi escuela?”, Reina Capdevila, ICAST 146 (2014)

En este artículo más que una experiencia de arte sonoro se defiende la necesidad de dar importancia al “paisaje sonoro” de la escuela, a la valoración del silencio, la disminución de los ruidos. Está muy relacionado con los artículos que tratan del ambiente estético de la escuela, pero centrándose más en lo acústico que en lo visual. Un espacio tranquilo, relajado que invite a la escucha como un paralelismo de un espacio natural, no sobrecargado que invite a la observación.

- “Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper, ICAST 117 (2009)

Comentan un proyecto anterior que habían realizado con La casa encendida. El objetivo es sensibilizar sobre la realidad sonora de la escuela, se trata de una experiencia práctica que incluye una instalación con latas, un concierto de sonidos, un cuento con sonidos, etc. Incluye objetivos, acciones, contextualización; pero aún así, quizá por las fotografías y por el estilo que alterna un tono profesional-legitimador y un tono coloquial muy propio de las revistas infantiles, como si estuviera dentro de los niños (aprendemos, descubrimos, nos maravillamos...), da la impresión de ser una práctica más cercana a la experimentación con ruidos que al arte contemporáneo.



“Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roper. ICAST 117 (2009)

- “Arte comunitario”, Javier Abad, ICAST 116 (2009)

²³⁶ “surge junto al nacimiento de la SoundArt Foundation de William Hellerman en la década de 1970, que produjo la exhibición Sound/Art en 1983 en el Sculpture Centre de Nueva York”

<https://proyectoidis.org/arte-sonoro/>

²³⁷ “ARTE SONORO es la primera exposición dedicada exclusivamente a esta práctica artística en Madrid. Representa un acercamiento a las nuevas prácticas en torno al sonido y la investigación en las nuevas formas sonoras en relación con el cine, las artes plásticas y las artes escénicas” Del 22 de abril al 13 de junio de 2010, *La Casa Encendida* <https://www.lacasaencendida.es/exposiciones/arte-sonoro-5781>

Parece que relata la propuesta a que se refería Gregoria Batalla en el artículo “Dando la lata”. En este caso la narración corre a cargo de Javier Abad que hace una introducción al arte comunitario y a su utilización en el entorno de la escuela infantil. No explica solo el proyecto sonoro “des-concierto”, sino que también se refiere a instalaciones como proyectos de arte comunitario para transformar el espacio.

“Algunas manifestaciones del arte contemporáneo pueden ser integradas en la escuela infantil para la innovación educativa y como modelo de desarrollo comunitario, al entender que las relaciones humanas (los intercambios, las invitaciones, los encuentros, los acontecimientos, las celebraciones, etc.) pueden ser también susceptibles de determinar una producción artística (Bourriaud, 2007). Hablamos entonces en la escuela de una forma de arte que nos conecta y cuyo principal valor reside en la calidad de las relaciones humanas que promueve, reconoce y celebra”.

- “Experimentación y aprendizaje en familia”, Irene Fernández Álvarez, Ai 77 (2014) Proyecto a cargo de “Creatura”, arquitectura y música en el ámbito extraescolar (Laboratorio de Artes Integradas Serendipia) y dirigido a familias. Combina instalaciones espaciales y sonoras. Cita a Javier Abad.

- “Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida”, Lola Giménez Fernández, Miguel de la Morena Ai 77 (2014)
- Al igual que el anterior, combina el énfasis en lo sonoro y lo espacial al mismo tiempo, también nombra a Javier Abad y se invita a madres, abuelas, tías, hermanas... a participar en la instalación.
“El espacio sonoro lo llenaban las grabaciones de audio de las nanas, retahílas y verbalizaciones que las madres aportaron”.
- “Una experiència sonora”, Jèssica Pérez, Imma Labrador i Helena Fernàndez-Boyer, ICAT 195 (2013)

Action painting. Los artículos que describen actividades inspiradas en Pollock podrán incluirse dentro de este epígrafe. Aunque son muy comunes en el mundo escolar, no he encontrado experiencias o fotografías que muestren prácticas a partir de Pollock. Solo en un artículo: “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, ICAST 122 (2010), Angela Brogli se compara el garabato con el action painting. No es que sea una experiencia de “action painting” en el sentido estricto, pero hay una intencionalidad expresa de relacionarlo con este lenguaje artístico contemporáneo.

“El garabato no siempre es un simple ejercicio motriz, frecuentemente asume esta función dinámico-representativa, tal como pasa en la «*action painting*» (en inglés en el original). El adulto debe apoyar estos procesos representativos en su desarrollo, pero no después dando un significado representativo estático al trazo”. Angela Brogli, “Los lenguajes del trazo y del color (II)”, ICAST 122 (2010)

Arte conceptual. Ninguno

Arte relacional. Tres se denominan así de manera directa²³⁸; en otros se utiliza el término de manera indirecta como aspecto básico que define determinadas propuestas artísticas.

En “Taller de entramados” hacen una instalación con objetos entramados en la valla del patio (objetos reciclados, lanas, telas, tapones, piezas industriales, etc.) con la intención de dar un sentido estético al patio, “transformar la valla en una posibilidad artística” ya que consideran que las vallas separan del entorno, empobrecen la imagen e impiden las relaciones naturales con el entorno. Hacen referencia a las nuevas tendencias de intervenciones efímeras en espacios públicos y a la posibilidad de romper las barreras de forma artística. Hay algunos elementos en el relato que resultan chocantes: no explican qué tipo de objetos cuelgan, no se sabe si son objetos con alguna significación especial (objetos de memoria), dividen el proceso de trabajo (las maestras piensan el proyecto, los niños recortan, enhebran y las familias cuelgan los objetos) con lo que es fácil pensar que se pierde el sentido de lo que se está haciendo porque cada objeto encierra una historia y debería ser colgado de una manera u otra. Parece que hay una pérdida del sentido y que estén adaptando algún proyecto visto en otro lugar, de hecho he encontrado un proyecto con el mismo título en un museo en que si queda clara la significación de los objetos y su memoria.

Arte efímero. No de manera directa, pero sí recalando este aspecto.

Arte abstracto. El arte abstracto se defiende en algunos estudios como un recurso para favorecer la creatividad (Bueno, 2014; Sático y Puig, 2009). Así y como está comúnmente aceptado que el dibujo favorece la observación o que el color favorece la expresividad emocional, el arte abstracto, debido a la ausencia de figuración, parece favorecer la creatividad y la imaginación.

“ Això podria semblar lògic en les obres figuratives –impressionistes, expressionistes, surrealistes, etc. –. Però, ¿i l'art abstracte, o millor dit, l'art no representacional i lliure d'objectes? Doncs uns experiments molt recents suggereixen que l'art abstracte té la capacitat d'alliberar el cervell de la dominància de la realitat, i això li permet fluir cap als seus propis estats interns i generar noves associacions emocionals i cognitives. I aquestes associacions són la base de la creativitat”.
(Bueno, 2014: S/P)

Asimismo, otros estudios destacan la similitud formal entre la pintura abstracta y la pintura de los niños (Oliver, 2002; Romero, 1998), aspecto que puede facilitar el acercamiento al arte contemporáneo en la escuela infantil y aprovechar los puntos de contacto que se establecen de modo natural para “aumentar su capacidad de percepción visual” y “favorecer el pensamiento divergente mediante la experimentación con materiales diversos” (Oliver, 2002: 316)

²³⁸ “Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil”, M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016)

“Para materializar las diversas propuestas y experiencias que hemos llevado a cabo, nos hemos basado en los «proyectos de arte relacional», donde reconocemos que cada uno de los miembros de la comunidad educativa puede hacer aportaciones originales y personales para, en cooperación, construir un espacio educativo social y simbólico que celebre el «estar juntos» “ M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz ,”Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil “, . ICAST 155 (2016)

“La motxilla invisible”, Roser Juanola, ICAT 182 (2011) Hace referencia al arte relacional, pero no es un proyecto en concreto.

“Escribir y leer la vida”, Javier Abad, ICAST 151 (2015)

“Estas características de la etapa [el gusto de los niños por el garabato espontáneo] las podemos aprovechar potenciando la gran motricidad y el deseo de investigar y explorar que tiene el niño para conectarlo con el movimiento pictórico de la acción painting, y la abstracción”. (Oliver, 2002: 311)

Cuando analizamos los motivos de las acciones emprendidas por los pintores abstractos y los procesos que impregnaban la pintura de acción, encontramos cierta similitud entre sus intereses y los de los niños de esta etapa. Es por esta causa que hemos escogido estos movimientos para introducir a los más pequeños al arte de nuestros días. (Oliver, 2002: 314)

La explicación que hace Oliver (2002) del arte abstracto como acto espontáneo, descarga de tensiones, improvisación... es fácilmente relacionable con la tendencia de autoexpresión creadora de Lowenfeld y poco contemporánea en el sentido en el que el arte contemporáneo cuestiona el valor del arte y del artista moderno.

A pesar de estas dos consideraciones sobre el arte abstracto (arte que favorece la creatividad, arte que es parecido al de los niños), las referencias son poco comunes en los artículos analizados. He encontrado tres, dos de ellos refuerzan las ideas de Bueno (2014) y Oliver (2002).

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

Es en el único artículo en que se nombran varios movimientos (entre ellos el arte abstracto) y se contemplan los movimientos como ámbito posible de estudio, pero lo lleva al terreno de los elementos del lenguaje visual.

“Descubrimiento del arte, los artistas y las variedades de formas y estilos. Se presenta un artista o un movimiento artístico a través de imágenes o de forma directa (realismo, impresionismo, abstracto, surrealismo...) y se describen los elementos (líneas, formas, colores, textura, espacio, tonalidades), se analiza la composición (repetición, variación, equilibrio, elementos principales) (...) “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

- “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Roser Gómez, Ai 14(e)(2003)

Propone la utilización del arte contemporáneo abstracto como una manera de focalizar la mirada en los colores, formas, texturas para favorecer la imaginación que queda liberada de una posible interpretación iconográfica. En contrapartida, el arte figurativo se presenta como una manera de fomentar la observación y el acercamiento a la realidad social.

“Tanto en pintura como en escultura, el arte contemporáneo abstracto es un buen punto de partida para adentrarse en el mundo de la imaginación y se presta a provocar el análisis de las formas, los colores, la gestualidad y las diferentes técnicas utilizadas por los artistas. El arte contemporáneo se aleja de la representación realista del mundo y puede transportar a los niños y a las niñas al plano de las sensaciones, al juego de los colores, de las formas y de los materiales, haciéndoles descubrir de una manera sensible los códigos de representación artísticos y permitiéndoles acceder a ellos.

Por otro lado, el arte más clásico y figurativo contribuye a la educación de la percepción y aporta cantidad de elementos sobre temas como la naturaleza, el retrato, la figura humana, las costumbres, la naturaleza muerta..., ofreciendo un testimonio histórico sobre la manera de vivir de nuestros antepasados”. Roser Gómez, “¿Qué hacemos con la mirada de los niños y las niñas?”, Ai 14(e)(2003)

- “Jugar a pensar con el arte. Cómo educar el pensamiento estético disfrutando de una obra de arte”, Emanuela Bianchi y Anna Mazza, Ai 48 (2009)

Este artículo, al igual que el anterior, refuerza la idea expresada en la cita de Bueno (2014) en que se considera que el arte abstracto facilita la imaginación y la creatividad.

Street art/ arte callejero/ Arte urbano:

En la escuela suele haber una cierta reticencia a salir fuera, especialmente –y como es lógico- en la etapa de infantil. Salir para hacer excursiones y visitas a museos es cada vez más frecuente, pero salir para trabajar o para hacer alguna intervención artística no es nada usual. Hay artículos que muestran una fuente de inspiración en el arte urbano, aunque generalmente se relatan prácticas realizadas en el interior de la escuela. Esto sucede en artículos como “Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”, Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González, Ai 77 (2014) que está inspirada en una intervención urbana, pero que se hace en el aula o bien en “Escribir y leer la vida”, Javier Abad, ICAST 151 (2015) que se inspira en la intervención urbana *malditas -tiritas-malditas* de carácter anónimo, pero que también tiene lugar en el aula. Aún así, es una práctica de arte contemporáneo que, aunque se realice en el aula, mantiene características similares a las de la calle ya que no pierde su carácter anónimo ni su intencionalidad significativa y no pautada por los ritmos o intereses de la docente.

“Desde esta propuesta del arte contemporáneo para ser contextualizada en el aula, tomamos como referencia la intervención poética en el espacio urbano «*malditas-tiritas-malditas*», realizada por artistas anónimos que usan el texto escrito sobre un soporte efímero, pero con una evidente intención simbólica: las tiritas adhesivas o «curitas». son encontrados por *lectores casuales* que se detienen a leer estos mensajes, muchas veces anónimos y siempre escritos con sutil humor, crítica social o sencillamente como invitación al pensamiento que altera y detiene las rutinas de la vida (...) Se realiza en diferentes días y momentos durante el curso escolar, integrándose en las rutinas escolares, pero no como actividad programada, sino como una acción espontánea o ritual de socialización que los propios niños y niñas gestionan desde su interés e iniciativa”. Javier Abad, “Escribir y leer la vida”, ICAST 151 (2015)

Hay otros artículos en que se aboga por un acercamiento y participación de los niños y niñas en el entorno (arte urbano, museos, auditorios, bibliotecas, etc.), pero se les otorga un papel de visitantes y no de agentes activos como sucede en Nicolás, Montserrat (2016). “Acercamiento a las artes”. ICAST, 159

“Uno de los primeros aspectos que, en mi opinión, favorece el acercamiento a las artes, y por el que no solo la escuela tiene que velar, sino en el que también las familias pueden participar, es el acompañamiento en el conocimiento del entorno donde viven los niños y niñas. El espacio urbano, con sus variadas arquitecturas, las fachadas de los edificios y de las casas, ofrece ventanas, balcones llenos de flores, portales, forjas, permite observar detalles ornamentales singulares, el paso del tiempo (...)El acercamiento a las artes a través del descubrimiento del entorno también tiene que propiciar que los niños y niñas sean visitantes de las propuestas que ofrecen los espacios culturales: museos, bibliotecas, auditorios musicales, instalaciones lúdicas... También participan de las fiestas populares de...”. Nicolás, Montserrat (2016). “Acercamiento a las artes”. ICAST, 159

Son pocos los artículos en que los niños y niñas hagan intervenciones artísticas en el espacio urbano o incluso en que salgan a la calle para dibujar o tomar fotografías, algunos de ellos son:

- “Arte comunitario”, Javier Abad, ICAST 116 (2009)

En este artículo se explica una práctica de arte sonoro en que los niños salen a la calle con maletas para capturar sonidos.

“Para realizar este proyecto, comenzado el curso anterior y basado en la investigación del espacio sonoro de la escuela y los sonidos del barrio (...)En relación a la exploración del entorno sonoro, los mayores salen de la escuela para “capturar” sonidos mediante una grabadora adherida a la maleta. El ruido de las ruedas sobre las diferentes superficies y texturas del suelo produce distintos ritmos, secuencias o alternancias que después en el aula, identifican y organizan mezclados con otros sonidos reconocibles del barrio”. Javier Abad, “Arte comunitario”, ICAST 116 (2009)



"Arte comunitario", Javier Abad, ICAST 116 (2009)

- “Patraix amb ulls d’infant”, Marina Mayor, ICAT 217 (2017)

Los niños de dos años hacen fotos del entorno y se exponen en la plaza durante las fiestas del pueblo.

Como en otras ocasiones, también hay artículos reflexivos que resaltan un lenguaje, pero en los que no se relata ninguna práctica concreta.

- “Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren, ICAST 117 (2009)

Habla del *Street Art* y nombra a Tono, un artista urbano de Brasil, pero no relata ninguna experiencia concreta y las fotografías que se adjuntan tampoco representan este lenguaje.

- “El niño de las pinturas”, Infancia en Andalucía, ICAST 119 (2010)

Arte de la naturaleza/land art.

- “Arte en la naturaleza”, FUB, Ai 60 (2011)
- “Un mundo de color”, FUB, Ai 66 (2012)

Ready made. Ninguna alusión al ready made (a excepción de en un artículo teórico)

Las narrativas sobre el arte contemporáneo en la escuela infantil aún son recientes. Se percibe especialmente –también en mí– una inseguridad ante el hecho de si se trata de una experiencia de arte contemporáneo o no, aspecto que me parece normal teniendo en cuenta que el mismo arte contemporáneo es un fenómeno reciente y de difícil definición.

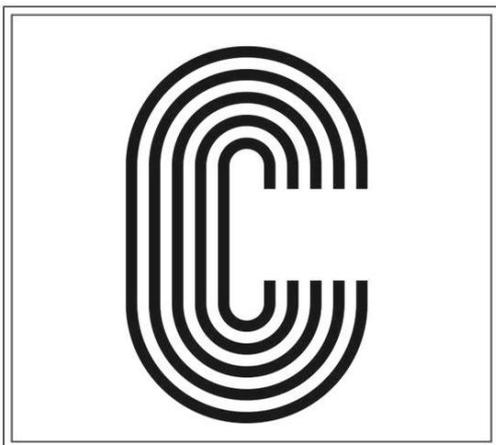
“Sin duda es este arte moderno el que nos impide ver el arte contemporáneo tal como es. Al estar demasiado cerca, desempeña el papel de lo “nuevo”, y tendemos a querer hacer que las manifestaciones actuales entren en él a como dé lugar.”
(Cauquelin, 2002: 12)

Lo que sí me parece claro es que los artículos que tienen “voluntad” de incluirse en esta categoría siguen “respirando” las mismas narrativas sobre la infancia y el arte que los artículos más tradicionales. La espontaneidad y la libertad de manera muy especial, siguen muy presentes. Lo que me lleva a pensar que hay una convivencia de paradigmas.

A esta pervivencia de las narrativas modernas sobre el arte y la infancia, se añade la “impresión” que he tenido de reconocer un lenguaje más contemporáneo precisamente en artículos de ciencias, de proyectos, de matemáticas... que no eran pretendidamente artísticos. Precisamente la falta de interés en la “expresión personal”, en la estética, en el producto... es lo que los hace más contemporáneos. Me refiero a los casos que he explicado de “La línea del tiempo”, Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007) o de “Una experiencia «estadística»”, Eva María Serra, Consuelo Iglesias, Ai, 70 (2013) entre otros y que explico en el apartado IV.2.C. La deriva del arte contemporáneo hacia prácticas poco preocupadas por la formalización artística hace que artículos que explican experiencias de ciencias o de matemáticas parezcan más contemporáneos que los que presentan prácticas propiamente artísticas.²³⁹

²³⁹ En “Compartir propuestas, ilusiones, proyectos...”, Carina Salas, ICAT 111 (2008) se relata un proyecto de trabajo con un detonante científico a partir del oxido de una llave que les lleva a interesarse por los colores y por los pigmentos naturales. Empieza con un reto científico y acaba siendo un proyecto de arte con exposición final, venta de cuadros solidaria, etc. Aunque no tiene un lenguaje claramente contemporáneo, no cae en los tópicos de la expresividad propios de los proyectos de arte y aporta una interesante reflexión sobre los niños a los que no se les da bien la representación figurativa.

IV.3. TENSIONES



OMO* he explicado en el marco teórico, utilizo un concepto de tensión como conflicto o desacuerdo que merece ser estudiado con la finalidad -no tanto de resolverlo de manera categórica- como de analizar las narrativas y efectos que conlleva y así poder facilitar prácticas y narrativas más respetuosas con la infancia y con nosotras mismas.

En estos momentos se observan numerosas problemáticas en el campo de la educación artística, no se trata solo de buenas o malas prácticas, sino de la convivencia de paradigmas

distintos sobre la educación artística, de tensiones entre distintas formas de hacer y de pensar, de narrativas que aceptamos sin ser conscientes de las implicaciones que tienen. Las tensiones son perceptibles no solo en cuanto a las prácticas, sino también en cuanto a la aparición de nuevos lenguajes, vocabularios y explicaciones sobre lo qué es o debería ser la educación artística. Como Kuhn (2011) señala, las tensiones (las anomalías) no responden solo a la aparición de fenómenos distintos (en nuestro caso de prácticas distintas), sino a la utilización de un nuevo lenguaje y una nueva manera de conceptualizar la realidad.

“Dichas características (rasgos comunes a los descubrimientos) incluyen la conciencia previa de la anomalía, el surgimiento gradual y simultáneo del reconocimiento tanto observacional como conceptual, y el consiguiente cambio de categorías y procedimientos paradigmáticos acompañados frecuentemente por alguna oposición”. (Kuhn, 2011: 118)

“No obstante, el desarrollo ulterior normalmente exige la construcción de un equipo refinado, el desarrollo de un vocabulario y habilidades esotéricas y un refinamiento de los conceptos que disminuye progresivamente su parecido con los prototipos de sentido común usuales”. (Kuhn, 2011: 121)

El estudio de las anomalías, tensiones, problemáticas es el que da las pistas para poder avanzar en el campo de la ciencia y, aunque las ciencias humanas entre las que se encuentra la educación artística, sea un campo distinto al de la Física o la Astronomía, exija métodos de investigación diferentes y la idea de “avanzar” sea cuestionable... aún así, son también las tensiones las que generan los puntos de inflexión que nos ayudan a visualizar el panorama, al

* Letter C - modern typography alphabet print.
Made from our own in-house typeface.
Printed on 230gsm matte art paper, using archival inks.
Colour variations available on request.
19,86 €+

https://www.etsy.com/es/listing/509695933/letter-c-modern-typography-alphabet?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+C+arte&ref=sr_gallery-1-47&organic_search_click=1

igual que los accidentes geográficos (los ríos, los valles, las brechas) son los que nos ayudan a trazar un mapa geográfico y orientarnos en el mundo.

Como he comentado en el marco teórico el interés de esta tesis no es pacificar las tensiones (Mc Ardle, 2002; Sánchez de Serdio, 2009) ni encontrar una verdad, sino ponerlas sobre la mesa, facilitar una reflexión sobre las prácticas educativas, sobre las narrativas y problemáticas que encierran.

Atendiendo a la necesidad de una investigación que aporte evidencias (Hernández, 2000; Arañó, 2003; Eisner, 2004; Ávila, 2003), he ido incluyendo ejemplos que pretenden mostrar que son tensiones realmente presentes en el panorama educativo de nuestro contexto. Las tensiones han ido surgiendo en algunos casos de la lectura y análisis de los artículos y, en otros, ha sido la bibliografía sobre educación artística la que me ha ayudado a descubrirlas. En cualquier caso, son problemáticas presentes en los relatos de experiencias de las tres revistas de infantil en que se centra esta investigación, pero que pueden extrapolarse a un contexto más general.

En algunos casos también hay ausencias significativas, problemáticas que pensaba encontrar: que la bibliografía, la literatura pedagógica y mi experiencia profesional sugieren, pero que no se visibilizan en los artículos como la posibilidad de que haya niños y niñas tristes, deprimidos, aburridos; niños y niñas que no quieran participar; experiencias que resultaron un fracaso, etc. Estas ausencias constituyen en sí mismas una problemática.

Aunque yo no considere necesario un posicionamiento dicotómico, en algunos casos la exposición adoptará esta estructura para incluir casos paradigmáticos de ambos extremos. En la mayoría de estas tensiones no me he posicionado personalmente porque el objetivo de esta tesis no es proponer un nuevo modelo o tratar de relajar una tensión; aún así en algunas ocasiones en que incluyo ejemplos personales de mi experiencia profesional, sí he expresado mi posicionamiento, no como un deseo de condicionar el debate, sino de mostrarme como un interlocutor más.

Estas tensiones no son fruto de un análisis estadístico, de cuantificar cuántas aparecen más o menos veces, sino que -como corresponde a una investigación de corte cualitativo- se basan en datos, pero están filtrados por la propia experiencia. Son como dice Eisner (2004) "Generalizaciones no a partir de estadísticas sino a partir de la experiencia del propio investigador", lo que podría llamarse una indagación.

He desarrollado cinco campos de tensión.

El arte o la docencia. Se refiere a la jerarquía entre los objetivos artísticos y "curriculares", así como a la jerarquía entre artista, docente y sujetos que intervienen.

Enseñar o transformar. Se refiere a la finalidad de la educación y de la educación artística.

Enseñar o no enseñar. Se refiere al rol docente y su papel en el aula.

Producir o no producir. Se refiere a la necesidad o rechazo frente a la producción de artefactos artísticos.

Jugar o trabajar. Se refiere a la concepción de lo que se hace en el aula.

Cada una de estas tensiones involucra una serie de problemáticas que iré abordando en referencia a los artículos investigados y a su genealogía histórica.

IV. 3. A. EL ARTE O LA DOCENCIA.



AY* distintos ámbitos de desarrollo de esta tensión:

- Jerarquía entre artistas y docentes. En el acercamiento entre el arte y la educación ¿Se da una valoración similar a los artistas y a los docentes?, ¿a los referentes artísticos y a los referentes pedagógicos?, ¿o hay una jerarquía desigual?
- La educación artística como materia secundaria. ¿Se da la misma consideración al arte que al resto de materias?

Jerarquía entre artistas y docentes

En las revistas aparecen distintos tipos de situaciones que permiten un encuentro entre distintos tipos de agentes: congresos, prácticas universitarias, cursos de formación, museos...²⁴⁰ En las experiencias investigadas los contactos de los docentes con sujetos del mundo académico, artístico, filosófico... muestran puntos conflictivos como falta de especificación del tipo de relación, preferencia por referentes bibliográficos que predominantemente pertenecen a uno de los campos, invisibilización sujetos de uno u otro campo, evitación o cambio de la denominación de las personas que atienden a los niños (adulto, mediadora), falta de especificación de la autoría del artículo o del nombre la escuela, expresión de miedos o inseguridades como sentirse poco capaz o poco formado, relaciones difíciles, falta de una red de trabajo, sentimiento de soledad, sentimiento de falta de reconocimiento por parte de otros agentes...

Análisis de los distintos agentes y situaciones de encuentro que aparecen en las revistas

Contacto entre escuelas y universidades:

Prácticum de alumnos en escuelas; proyectos de investigación en escuelas; experiencias realizadas en escuelas narradas por una figura del mundo académico (generalmente profesor o profesora de una facultad de educación); experiencias realizadas en colaboración entre la universidad y la escuela; experiencias de docentes de infantil que a su vez trabajan en la universidad.

* Initial Typewriter Key Ring • *All Letters Available" • Monogram • Letters • Quote • Key Chain • Gift Under 20 • Made in Australia 12,65 €+

https://www.etsy.com/es/listing/677662558/initial-typewriter-key-ring-all-letters?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+E+tecla&ref=sr_gallery-2-16&organic_search_click=1

²⁴⁰ De museos solo nombro lo que son proyectos de colaboración, no visitas puntuales

- “Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, AI 78 (2014)

Prácticum de la Universidad de Málaga. Alumnos de prácticas. El proyecto es iniciativa del director de estudios de la Universidad de Florencia para “compartir la experiencia del proyecto de trabajo Il bello, Mirò, i bambini...Parece que el texto lo hayan escrito personas con distintos objetivos e ideas sobre la educación artística. Las autoras son una académica de la universidad de Málaga y una maestra del CEIP Salvador Allende de Málaga que no es de la misma escuela en que se realiza el proyecto (CEIP Virgen de Belén de Málaga). Hay una superposición de voces y de participantes que hacen del artículo un collage poco coherente.

- “El fang, una experiència a l’escola bressol”, Núria Costa i Laura Farré, ICAT 193)

Prácticum de la Universitat de Girona, estudiantes del Grado de Magisterio d’educación infantil de la Universitat de Girona.

- “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia. Nuevas miradas para construir y compartir conocimientos”. Emília Molas, Montserrat López, Ai 42 (2008)

Prácticum de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

Proyectos de investigación

- Proyecto de investigación en colaboración con la Universidad de Santiago. (“FOTO VOZ. La escuela vista por los pequeños”. ICAT, 138)
- Proyecto de investigación dentro del Máster Oficial Interuniversitario “Artes Visuales y Educación: Un enfoque Constructivista”,
- “La tribu educa utilizando el arte”. Gema R. Guerrero. ICAT 132 (2012).
- No es una experiencia puntual. Consiste en una experiencia crítica de curadoría. Cita a J.A.Marina y a F. Hernández.
- Proyecto de investigación. Grupo de Investigación DETEDUCA. EAT Colmenar-Tres Cantos. Madrid Universidad Autónoma de Madrid. “Poesía y juego”, Ángeles Medina, Ai, 86 (2016)

Profesor/a universitario que participa en la experiencia.

- Laia Rissech pertenece a la Universidad Autónoma de Barcelona, no especifica el departamento ni su categoría profesional. Laia Rissech, “¿Y si pintamos con los pies?”, Ai 52 (2009). El artículo explica una experiencia documentada con fotos, pero lo narra como una propuesta-receta, sin explicar ninguna anécdota concreta o algo que lo contextualice.
- Roser Juanola profesora de la Facultad de Educación de l’UdG. “La motxilla invisible”, ICAT 182 (2011)/ ICAT 151(2015)
- Profesor/a universitario. Noemí Yuste (“Las primeras producciones simbólicas, ICAT 134) en un proyecto de investigación.
- Imanol Agirre, “Sobre los usos del arte”, ICAT 117 (2009)
- FUB (Fundació Universitària del Bages). Hay varios artículos con autoría del FUB sobre distintas escuelas (Escuela Cooperativa El Puig d’Esparreguera; escuela pública La Trama de Sabadell; escuela pública Margalida Florit de Ciutadella; escuela municipal La Baldufa

de Girona, escuela municipal La Farinera de Barcelona). No sé porqué el FUB asume la autoría de estos artículos. Algunos son artículos de corte reflexivo, pero otros son relatos de experiencia que no se sabe si han participado desde el FUB o simplemente han redactado el texto a partir de un relato previo que no aparece. (“Obreros del arte”, Ai 73:2013).

- Maestra y académica. Elisenda Cordoní maestra y Mequè Edo, coordinadora de expresión plástica de la UAB. “La Reina Lluna”, ICAT 181 (2011)
- Maestra y académica. Roser Gómez y Mequè Edo “Trobada entre la geometria i l'art”, ICAT 170 (2009)
- Maestra y académica. “Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil”, M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016)
- Maestra y académico/artista. Javier Abad en colaboración con distintas maestras (“Leer y escribir la vida. ICAST 151)
- Assumpta Cirera. Profesora del departamento de didáctica de las artes de la UVIC, grado de infantil. Nombrada en “Ambients de jocs d'art”, ICAT 222 (2018)

Maestros que trabajan también en la universidad²⁴¹

- Xavier Ollonarte Maestro de educación primaria y profesor universitario. “El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: El projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat”, ICAT 204 (2015)
- Gemma París. (“Tallers d'art amb família a l'escola”, ICAT 203 (2015)
- Rosa Ferrer Braut. Maestra, formadora del ICE, pertenece a la Sociació Rosa Sensat. (“La presentación de los materiales . ICAST 151 (2015)
- Jesús Ángel Prieto profesor de la Escola Massana (“Els infants no són artistes, ICAT 194 (2013) y docente en un taller de extraescolares.

²⁴¹ He encontrado los siguientes artículos redactados por especialistas.

Daniel Ferrer, “Hacemos esculturas en clase” Ai 39 (e) (2007) y “Crecer en colores”(Ai77:2014). Es artista, trabaja en una escuela.

Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAST 115 (2009). Es artista, ilustrador, Parece que trabaja habitualmente en la escuela infantil de La Salle de Madrid, aunque tampoco se explica claramente.

Catalina Sbert, “Educación artística y crecimiento personal”, Ai 60 (2011)

Gregoria Batalla, “Dando la lata”, ICAST 117 (2009). Batalla es Gregoria Batalla, maestra, miembro de Enter-Arte. Un año de licencia de estudios sobre TIC.

Jordi Jubany, “El video digital”, Ai 48 (2009). Tiene tres libros escritos sobre video y Tlc, es profesor del CEIP *Pere Vila* de Barcelona

Agueda Hervás? “Sueños de cruces y formas” No sé quién es, pero seguro.

Maitte Centol, “De la experiencia a la acción” ICAST 116 (2009)(extraescolares)

Jesús Ángel Prieto, “Els infants no són artistes” ICAT 194 (2013)(taller extraescolares)

Soledat Sans

Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido” ICAST 133 (2012), ICAT (2013)(educadora en museos)

Lola Azparren, “Miradas sobre el mundo”, ICAST 117 (2009)

David Altimir y Soledat Sans también escriben varios artículos, pero lo hacen desde el ámbito de las extraescolares con experiencias del taller de arte *Carrau Blau*.

Dimas Fàbregas, mestre especialista de Visual i Plàstica a l'escola La Immaculada de Vilassar de Dalt. Formador de l'Equip ICE de la UAB *Amb Sense. Art i Escola* (“Aprender de l'art”, Dimas Fàbregas,

- David Altimir, maestro y codirector de ICAT. (“Conversa amb Francesco Tonnucci”. ICAT 190 (2013); “Conversa amb Gino Ferri”, ICAT 181 (2011)/ ICAST 137; “La documentació”, ICAST 125 (2011)
- Dimas Fàbregas, maestro especialista de Visual y Plástica en la escuela La Immaculada de Vilassar de Dalt. Formador del ICE de la UAB y del grupo de trabajo “Art i Escola”. (“Aprendre de l’art, ICAT 193)
- Angela Bosch. “La teoria de les peces soltes”, ICAT 199 (2014). Maestra de infantil, pero es un artículo reflexivo. No es lo habitual. Me sorprende y hago una búsqueda en Internet, es maestra y hace formaciones²⁴². Hay muy pocos artículos teóricos escritos por maestras.

Escuelas infantiles adscritas a universidades:

- Escuela Infantil Vera de la Universidad Politécnica de Valencia.”Proyecto «Miró: geometría y color»” M^a Carmen Rufete. Ai 89 (2017)
- Escuela de la UAB, CEIP Escola Bellaterra (Barcelona) (No lo dice en el artículo, he buscado la experiencia por Internet)

Congresos/Jornadas de formación

- Congreso Il Bello, il Bambini, Miró e l’arte contemporanea a Empoli (Itàlia).”La bella mirada.”, Montserrat Pàmies y Marta Secall en colaboración con Carme Cols y Josep Fernández. ICAT 206 (2015).
- IV Jornadas de Intercambio de Experiencias entre Escuelas Infantiles y Casas de Niños, celebradas en el Centro Cultural de Tres Cantos el 29/4/2014. Se puede consultar en: <http://bit.ly/1SlwMQr>(“Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil “, M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAST 155 (2016))
- Escola d’Estiu de Mallorca («Dialogar con la realidad »),”Experimentamos con los imanes”. Margalida Soler. Ai 65 (2012)
- Escola d’Estiu Rosa Sensat
- Cursos. Maestras que refieren diversos cursos con Javier Abad (“El arte como proyecto educativo. Somos artistas! Eva Martínez ICAST 119: 2010)
- ICE UAB (“Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!” , Roser Caba i Roser Ripoll, Ai 45 (2008))
- ICE UAB “Aprendre de l’art”, Dimas Fàbregas, ICAT 193 (2013)
- Asesoramiento de artistas en la escuela (Joan Serra “Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!” , Roser Caba i Roser Ripoll, Ai 45 (2008)
- Jornada Mestres de les EBM de Girona. Jornadas anuales de las 7 escuelas 0-3 de Girona. (“Una experiència de treball en xarxa a través de l’art., Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)

Grupos de arte

- Grup de treball Art i literatura de Rosa Sensat. “Petits llibres per a grans(pre)lectors «I prelibri» de Bruno Munari i «Little Eyes» de Katsumi Komagata. ICAT 210 (2016)

²⁴² <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2018/07/10/lart-urba-com-a-recurs-educatiu/>

- Enter-arte, “grupo de trabajo que, dentro de la asociación Acción Educativa, tiene como objetivo la investigación y creación artística en el entorno educativo (...) lugar de encuentro y reflexión artística para maestros.” .”Proyecto de arte: intersecciones”, Carmen Muñoz, ICAST 120 (2010); “Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)
- Laboratorio de Artes Integradas Serendipia , citado en “Experimentación y aprendizaje”. Irene Fernández Álvarez. Ai 77 (2014)
- Proyecto Magnet. “Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017)” proyecto Magnet implementado en el centro, donde la comunicación audiovisual es el eje transversal para trabajar las diferentes actividades de enseñanza- aprendizaje”
- Grup de treball , «Ètica i estètica a les Escoles de Reggio Emilia» en “Aprenent a caminar sobre fils de seda”. ICAST 211 (2016).
- Creactura “Experimentación y aprendizaje”, Irene Fernández Álvarez. Ai 77 (2014) (arq. y música en el taller Creactura
- Grupo de arte Infant, art i territori de las maestras de las EBM de Girona. (“Una experiència de treball en xarxa a través de l’art., Mestres de les EBM de Girona, ICAST 192:2013)
- Civican y la Fundación Sánchez Rui Pérez. “Habitar el espacio esculturas de sentimientos”, Susana Fonseca, ICAST 131 (2012)

Artistas

Las colaboraciones con artistas en la modalidad de “artista en residencia” o visitas de artistas a las escuelas son escasas. Los artistas que aparecen en las revistas son los mismos que redactan los artículos que trabajan en la escuela como artista-educadores o bien como formadores en proyectos puntuales.

- Miguel Castro, “Art i educació creadora”, ICAST 195 (2013)
- Daniel Ferrer, “Crecer en colores”, Ai 77 (2014)/ “Hacemos esculturas en clase”, Daniel Ferrer, Ai 39 (e) (2007)
- Maite Centol, “De la experiencia a la acción”, ICAST 116 (2009) Artículo que se desarrolla en el ámbito de las extraescolares. Dice que su trabajo se desarrolla en el campo de la creación y la didáctica del arte contemporáneo
- Javier Abad es nombrado en multitud de artículos. Generalmente su colaboración es a través de formaciones en escuelas, pero también aparece como creador de las instalaciones y conductor de las sesiones²⁴³.

²⁴³ “Escenografías para el juego simbólico”, Javier Abad, Ai 34 (2006)

“Escribir y leer la vida”. Javier Abad. ICAST 151 (2015)

“Experimentación y aprendizaje en familia”. Irene Fernández Álvarez. Ai 77 (2014) (Instalaciones inspiradas en Abad)

“Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida”, Lola Giménez Fernández, Miguel de la Morena Ai 77 (2014) (nombra a Abad, hizo una formación en su escuela)

“Instalaciones de luz en el aula de bebés: aprendizaje y bienestar”, Javier Abad, V. Moya, Ai 38 (2007)

“La experiencia de proximidad: cuerpo, espacio y objetos”. Ange Ruiz y Javier Abad. Ai 96 (2018)

“Las huellas de las instalaciones”, Soraya Sanz Ai 69 (2013) (Nombra a Abad, lo llama profesor, les da bibliografía)

- Carlos Baonza. (“El arte en un Kindergarten.”, ICAST 115:2009) “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)
- Alfredo Hoyuelos. Se define a sí mismo como atelierista
- Lola Azparren. Licenciada en magisterio y en Bellas Artes. Artista-educadora. “Miradas sobre el mundo”. Lola Azparren. ICAST 117 (2009)
- Gemma París. Artista-educadora. Docente en la universidad. Colabora con la escuela Els Encants puntualmente como madre.
- Soledat Sans. Artista-educadora. Numerosos artículos ²⁴⁴
- Jesús Ángel Prieto. Profesor de la *Escola Massana*, miembro del A FAD y realizador audiovisual. “Els infants no són artistes”, Jesús Ángel Prieto. ICAT 194 (2013)

Colaboraciones con referentes de la pedagogía italiana

- Laura Malavasi, La bellezza és a l’abast de la mà, ICAT 205 (2015)
- Alfredo Hoyuelos, académico, doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinador de Talleres de expresión del Patronato Municipal de las Escuelas Infantiles de Pamplona (“La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art” ICAT 197:2014; “Quina estètica? Quins valors?”; “Les imatges fotogràfiques com a documentació narrativa”. ICAT 188:2012; “La pedagogía relacional de Loris Malaguzzi. Entrevista a Paola Vittoria Pignataro. ICAT 154: 2015)
- Vea Vecchi asesora de Reggio Children. (“Estètica i aprenentatge”. ICAT 191:2013)

“Lugares para el encuentro”, Ange Ruiz de Velasco, Javier Abad, Ai 93 (2018)

“Mi mano es un reloj de arena. Una experiencia estética de tiempo y espacio”, M^a Jesús Torres, Javier Abad, Ai 30 (e) (2006)

“Palabras para mostrar la identidad de la escuela” Javier Abad i Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 51, (2009) (Javier Abad como atelierista-artista)

“Para redondear. Instalaciones de juego presimbólico y simbólico” Javier Abad y Ange Ruiz Velasco, Ai 77 (2014)

“Recorridos por el espacio de la escuela. La pelota como objeto mediador”, Javier Abad y Ange Rúiz de Velasco, ICAST 115 (2009)

Abad, Javier (2006). “Abusos de la evaluación del dibujo. La perplejidad del maestro”, Ai 32 (e)

“Arte comunitario”, Javier Abad, ICAST 116 (2009)

“Arte y luz con los más pequeños”. Javier Abad. Ai 42 (e) (2008)

“Contexto de simbolización y juego”. Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77 (2014)

“Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos”. Sergio Díez. ICAST 116 (2011) (nombrado como formador)

“El juego simbólico”, Javier Abad y Ange Ruiz Velasco, Ai 65 (2012)

“El mensaje cultural del niño a través del dibujo”, Javier Abad, Ai 32 (e) (2006)

“Escenografías para el juego simbólico”, Javier Abad, Ai 34 (2006)

²⁴⁴ “Observación del natural”, Soledat Sans y David Altimir. ICAST 84 (2004)/ “Trabajo colectivo”, David Altimir y Soledat Sans, ICAST 87 (2004)/ “Una alternativa a les fitxes. La línia, estudis diversos”. Soledat Sans. ICAT 153 (2006)/ “Autorretrato”, Soledat Sans, David Altimir, ICAST 84 (2004)/ “El árbol de Navidad”, Soledat Sans., ICAST 107 (2008)/ “El taller”, Soledat Sans y David Altimir, ICAT 106 (1999)/ “Estudiamos a los pintores”, Soledat Sans y David Altimir, ICAST 86 (2004)/ “Exposiciones”. Soledat Sans y David Altimir. ICAT 88 (2004)/ “La conquesta dels infants. Temàtiques il·lusionades/implicacions” Soledat Sans, ICAT 157 (2007) / sorprenents”, Soledat Sans, ICAT, 157 (2007)/ “La línea reciclada”, Soledat Sans, ICAST (2008)/ “Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...” , Soledat Sans, ICAST 111 (2008)

- Enzo Catarsi, profesor de Pedagogía de la Universidad de Florencia. Colaborador con las escuelas infantiles de Reggio. (La belleza, Miró i els infants.... ICAT 190:2013)
- Stefania Gori. (“Arte in erba”. ICAT 139)
- Angela Brogli. (“Los lenguajes del trazo y del color (I yII)”. ICAST 122:2010)
- Mariano Dolci
- Mara Davoli
- Mónica Guerra

Colaboraciones con museos y trabajadoras en museos

- Àrea de Difusió i Acció Cultural del MEV. Carme Comas, responsable del área de Difusión i Acció Cultural del MEV y Assumpta Cirera, responsable del Servei Educatiu del MEV (“Experiències d'art”. ICAT 179:2011)
- Museo de Bellas Artes de Granada. Gema Guerrero Higuera, asesora Psicopedagógica del (“La “tribu” educa utilizando como vehículo el Arte”, ICAST 132:2012)
- Centro Huarte de arte contemporáneo .Lola Azparren, maestra licenciada en BBAA y coordinadora del centro Huarte (“Miradas sobre el mundo”)”Taller de entramados”, Susana Fonseca, ICAST 145 (2014)²⁴⁵
- Centro de Escultura de Candás Museo Antón. “Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013). Se relacionan de manera continuada con el museo y no solo a través de visitas esporádicas. Carla Spaggiari, Trabajadora en museos del Centro de esculturas del museo Antón
- Museo de Bellas Artes de Granada. Programa educativo: Curios@s. Arte para Niños dentro del programa Con-Arte, dirigido a los niños y las niñas de educación infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.
- Exposición Jugart del Centre Cultural La Mercè de Girona. Les dejan esculturas para llevar a la escuela. “Una experiència de treball en xarxa a través de l’art., Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)
- Museo Nicanor Piñole. Departamento de Programas Educativos de Fundación de Cultura de Gijón para grupos escolares de 2º ciclo educación infantil (4 y 5 años)

Organismos varios

- Comunidad Educativa del siglo XXI, “Dando la lata”, Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó. ICAST 117 (2009)
- Civican y la Fundación Sánchez Rui Pérez (de emociones)”Habitar el espacio esculturas de sentimientos”, ICAST, 131 (2012)
- Consejería de Educación de la comunidad de Asturias “Los peques hacemos televisión y radio”, Eduardo Sánchez , Carmen García ,María Soledad Peláez , Ai 62 (2011)

²⁴⁵ En el blog y en las revistas de la escuela no encuentro ninguna referencia a estas colaboraciones con el centro Huarte. De hecho en una publicación del centro Huarte se hace referencia a un distanciamiento a causa de la temática trabajada <https://proyectovaca.wordpress.com/2014/06/25/proyecto-sarriguren/> Es una escuela en que se imparte religión, se celebra la Navidad y esto no me acaba de cuadrar con trabajar el transgenero. Aparece en el diario de Navarra y otros lugares informativos, pero ninguna referencia en la web de la escuela.<http://lasprincesastambienfriegan.com/2012/12/20/potenciando-nuevos-roles-de-genero-catalogo-de-juguetes-no-sexista-en-c-p-sarriguren/>

De estas relaciones entre distintos agentes surgen una serie de problemáticas.

Problemáticas

- Desigualdad en las relaciones. Jerarquía. Descalificación de la esfera educativa.
- Formación. Falta de formación artística en los docentes y falta de formación pedagógica en los artistas.
- Indefinición del rol del docente.
- La falta de problematización de la experiencia.
- El miedo. La autodescalificación.

Problemáticas que no tienen por qué funcionar en una sola dirección porque así como a la escuela le cuesta a veces entender los mecanismos artísticos, también el mundo del arte desconoce con frecuencia las necesidades, ritmos, intereses de la infancia y propone proyectos que escapan a sus intereses o procesos que no permiten la emergencia de un lenguaje personal sino que instrumentalizan la acción de los niños y niñas.

Esta tensión se ha agravado con el “giro educativo” del arte; cada vez es más patente el interés de las instituciones artísticas por la educación (Sánchez de Serdio, 2009) y se ha dado un acercamiento inevitable y necesario (Hernández, 2002b: 54) entre arte y educación; pero este giro educativo acarrea con frecuencia una descalificación de la esfera educativa (Sánchez de Serdio, 2009 y 2016) y una relación desigual de amor y odio que vienen a reforzar la tensión entre el arte y la pedagogía, entre la preeminencia de los objetivos artísticos o pedagógicos y de la jerarquía entre los diversos sujetos que intervienen en una u otra esfera.

“Vemos pues que desde la esfera del arte se produce a la vez una reclamación y una descalificación de lo educativo. Una reclamación, porque se ve en ella una posibilidad de problematizar las formas en que las prácticas culturales contribuyen a la producción de sujetos y, por lo tanto, un espacio para su transformación crítica. Y una descalificación, porque la educación se asocia con la transmisión” (Sánchez de Serdio, 2009: 4)

”si las identidades se configuran a base de fragmentos y emergencias, se requiere no sólo un replanteamiento absoluto del sistema educativo, sino apropiarnos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad. Saberes que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante, y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos, tanto al profesorado como al alumnado (desde la educación infantil a la universidad). Es por esta razón que en la actualidad la escuela, el currículo, necesita entrar en una nueva narrativa que dialogue con las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos como a las relaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos. “(Hernández, 2002b: 54)

Hay dos esferas diferenciadas (Hoff, 2011; Acaso y Megías, 2017; Camnitzer, 2015; Sánchez de Serdio, 2009) que no conviven en igualdad de condiciones y cuya relación “está fundamentada por el mundo de privilegios que las artes sostienen frente a la educación”. (Acaso y Megías, 2017: 100) o, en otros casos, por la consideración del arte como una materia que “distrae” y que por tanto es prescindible como Camnitzer (2015) denuncia respecto a la reforma planteada por la LOMCE y que es una creencia bastante extendida en la escuela, aunque pocas veces expresada de manera tan directa.

La relación entre estas dos esferas diferentes, aunque enriquecedora, implica problemáticas no siempre resueltas. La heterogeneidad de posicionamientos enriquece el diálogo y “emerge un espacio de potencialidad cuando planteamos la educación como una articulación fluida de agentes y sujetos posicionados de manera muy diferente en cuanto a lo social, lo político, lo cultural, la pertenencia institucional o los saberes desde los que parten” y se ponen en relación “personas, colectivos y organizaciones distintos” (Sánchez de Serdio, 2009: 5) aunque no hay que olvidar que esta riqueza también implica conflictos y necesidad de cambio en todos los sujetos involucrados (Sánchez de Serdio, 2009: 5)²⁴⁶

Dentro de esta tensión que afecta a objetivos, contenidos, materias, tiempos que se dedican a un tipo de actividades u otros... he querido centrarme en cómo afecta a la identidad docente de las/los maestras y a las/los artistas que se ven implicados en contextos en que convergen la esfera escolar y la esfera artística. He abordado este análisis a partir de los ejemplos y datos que las revistas de la investigación ofrecen.

La jerarquía

Parece ser que hay una jerarquía desigual (la jerarquía siempre es desigual) que repercute negativamente en la identidad del docente que pasa a un segundo plano (Arañó, 2012; Sánchez de Serdio, 2009; Spravkin, 2002). Fernández Mendes y Dias (2016) encuentra la causa de estas diferencias en el mismo origen de la profesión: los educadores de arte, a diferencia de los artistas, ocupaban un escalafón social más bajo. La enseñanza en las academias de artistas estaba al cargo de hombres artistas y se dirigía a una élite intelectual con la finalidad de educarlos estéticamente. La enseñanza de arte en las escuelas, por otro lado, solía estar al cargo de hombres o mujeres de clase trabajadora y los objetivos eran de tipo práctico, manual e industrial. Esta división, según Fernández, “aún permanece en la sociedad contemporánea y se siente con fuerza en el ámbito académico” (Fernández y Dias, 2016: 11).” La distancia entre artistas y educadores es, por lo tanto, una cuestión ideológica relacionada, no tanto a la utilidad del arte, sino a la división de las clases sociales y a las relaciones de poder y dominación”. (Fernández y Dias, 2016: 11)

Esta desigualdad pervive en la actualidad, el artista sigue gozando -al menos a un nivel simbólico- de un estatus superior, de una supuesta capacidad carismática que provoca que los educadores pasen a un segundo término y adopten un papel secundario en las relaciones pedagógicas de colaboración con artistas.

“La desaparición de la identidad y el papel de los educadores y mediadores sociales en los proyectos artísticos colaborativos, detectable en la gran mayoría de las narrativas que de estos proyectos disponemos, permite que pueda emerger el cuadro ideal pero imposible de un artista individualizado y carismático que desarrolla procesos de gran complejidad y valor simbólico con una masa más o menos indiferenciada de gente con alguna característica particular que los agrupa” (Sánchez de Serdio, 2009: 4)

²⁴⁶ “No olvidemos que aprender es, esencialmente, cambiar, y que no hay aprendizaje genuino sin transformación de (todos) los sujetos involucrados en la relación de aprendizaje (de su posición, de sus creencias, de sus preguntas, etcétera).”(Sánchez de Serdio, 2009: 5)

Sánchez de Serdio (2009) expone algunas de las problemáticas que emergen de este acercamiento entre el mundo del arte y el mundo de la educación. Enumera las diferencias que se dan en uno y otro campo, pero recomienda no eliminarlas de un plumazo, sino mantenerlas para que de ese cruce heterogéneo de personas, miradas, saberes surjan aprendizajes y maneras distintas de hacer. Sánchez de Serdio (2009) reclama una mayor horizontalidad en la jerarquía de saberes y considera necesario incluir referentes propios del mundo de la pedagogía en las propuestas de arte colaborativo que suelen dar prioridad a los referentes filosóficos, sociológicos, artísticos frente a los saberes escolares o pedagógicos que no están tan “bien vistos” (Sánchez de Serdio, 2009: 53). No invisibilizar el papel de los docentes, ni negar sus saberes o ignorar los referentes teóricos que sustentan sus prácticas, sino cruzarse con ellos y posibilitar que emerja un nuevo campo más rico.

“pero al mismo tiempo evitar plantear horizontalidades falsas que pretendan borrar las diferencias estructurales que atraviesan toda relación de aprendizaje y de producción cultural. Así pues, es necesario que los proyectos propongan encuentros que permitan abrirse a las fricciones de lenguajes y representaciones, generando momentos potencialmente críticos y, por consiguiente, de aprendizaje. No olvidemos que aprender es, esencialmente, cambiar, y que no hay aprendizaje genuino sin transformación de (todos) los sujetos involucrados en la relación de aprendizaje (de su posición, de sus creencias, de sus preguntas, etcétera). (Sánchez de Serdio, 2009: 5)

“Finalmente, ciertas cuestiones de las que críticos y comisarios hablan como si fueran una revelación (el carácter dialógico y construido de conocimiento, el reconocimiento de la crítica y el debate en dicho proceso, el cuestionamiento de las relaciones jerárquicas, etc.) no son nuevas en el campo educativo, sino que forman parte de la reflexión que teóricos, docentes e investigadores llevan a cabo sobre la enseñanza desde hace años, tanto desde la educación en general (Ayuste y otros, 1998; Giroux, 1989, 1997, 2001; Goikoetxea y García, 1997) como desde la educación en relación con el arte en particular (Trend, 1992; Hernández, 2000; Agirre, 2005). De todo ello se deduce una falta de reconocimiento de un campo de saber específico sobre los procesos educativos, paralelo a la invisibilización de los agentes mediadores en los procesos artístico-educativos, como son los educadores o los trabajadores sociales”. (Sánchez de Serdio, 2009: 53)

Esta jerarquía puede provocar a su vez que los artistas prioricen y transmitan sus propios valores.

“Trend detalla aspectos concretos que determinan la dimensión pedagógica de estas iniciativas, como por ejemplo el hecho de que normalmente los artistas carezcan de formación y experiencia como educadores y que no suelen someter su propia práctica a un escrutinio crítico, lo cual hace que a menudo proyecten sus propios valores, intereses y necesidades sobre los grupos con los que trabajan (Trend, pp. 253-254).” (Sánchez de Serdio, 2009: 52)

Spravkin (2002) también denuncia esta jerarquía y defiende que la solución a los problemas de la educación artística debe provenir del ámbito de la educación y no del arte, ya que se trata de problemas educativos, no artísticos.

“Más allá de que fuera de la escuela sean ellos mismos artistas , *productores de arte*, dentro de la misma los docentes deben considerarse a sí mismos como *productores de enseñanza*, y en tanto tales son ellos quienes se enfrentan, día a día, a los diversos problemas que provienen de la educan de los lenguajes artísticos en el contexto escolar. Un sinfín de asuntos se plantean en torno a la educación, los

lenguajes artísticos y la escuela, y es esperable que sea la misma educación la que vea de respuestas a sus propias preguntas. Esta idea, por lo pronto, significa centrar el debate en el campo educativos desarrollar una mirada eminentemente pedagógica sobre el campo de lenguajes artísticos. Pero habrá que tomar en cuenta, permanentemente, características singulares del arte, y considerar los modos en que las características de cada lenguaje artístico determinan aspectos de su propia enseñanza". (Spravkin, 2002: S/P)

A su vez la educación también ha dado un "giro visual" que también es un giro incómodo porque ha puesto en contacto a la escuela con referentes que normalmente quedaban fuera de ella y que no siempre sabe cómo gestionar.

"El giro de la visualidad es un giro incómodo en la educación y en el arte porque trae cuestionamientos sobre las visualidades como textos, sobre los espacios de subjetivación, de experiencia estética corporificada, de imaginación, de singularización de procesos y productos, de diferencias y disidencias, de participación, agencia y control. Y esos cuestionamientos conducen a debates sobre emancipación. Es, pues, un giro político porque en ese proceso se consideran los artefactos de las visualidades y las subjetividades que se forman. (Fernández y Dias, 2016: 10)

Este contacto entre diversos agentes y la jerarquía que se origina, trae consigo una falta de reconocimiento, percepción muy común que se refleja en los artículos. Mara Davoli²⁴⁷ comenta la importancia del "orgullo" de la profesión, la necesidad de ser consciente de la propia aportación como único medio para seguir en un trabajo que requiere tanto esfuerzo y está tan poco reconocido. "Una profesión que no es reconocida socialmente, porque quien trabaja con los niños pequeños tiene el sueldo más bajo en la escala jerárquica de la formación y la pedagogía y donde, en definitiva, sigue contando mucho quien enseña en la universidad" . Esta falta de reconocimiento del profesorado y, especialmente, del profesorado de infantil, se vive a veces como una falta de autoestima profesional²⁴⁸ ("Artistas de proximidad", FUB AI 76: 2014)

"¿Por qué quienes nos situamos en el territorio de la Educación Artística seguimos siendo vistos como profesionales poco valorados?"

Mae Barbosa: Nuestro poder es aceptar la marginalidad, eso es importante. " (Huerta, 2016: 152)

Curiosamente esta jerarquía inferior de los docentes en el caso de la educación artística se ocasiona también en el contacto con los alumnos. Son varios los artículos que destacan que las maestras y maestros deben aprender de sus alumnos. El maestro como aprendiz que aprende con los niños o incluso de los niños. Esto es evidente en las concepciones del niño artista frente a un adulto que ha perdido su creatividad y en las concepciones del "nativo digital".

Formación de los docentes

El contacto entre agentes de esferas profesionales diferentes ha puesto de manifiesto una falta de formación que a su vez revela otras problemáticas:

- La responsabilidad personal en la búsqueda de formación.

²⁴⁷ "Conversando con Mara Davoli", ICAST 113:2013

²⁴⁸ que puede ser, según este artículo, mejorada gracias a las exposiciones y proyectos que dan visibilidad al centro.

- La narrativa sobre la innecesidad de formación en la educación infantil (porque es cuestión de amor y cuidado) y en la educación artística (porque eso se lleva dentro)
- La confusión entre formación y búsqueda de recursos.
- La paradoja de la formación como “prisión”.

Se observa en los docentes una falta de formación específica sobre arte. (Agra, 2003; Alcaide, 2001; Arañó, 2011; Balada, 1993; Bosch, 2002; Juanola, 2001; Crespo, 2011; Cuenca Escribano, 1997; Mascarell, 2011)

“Por contra, en el nivel básico los maestros/as de educación artística no cuentan con ninguna preparación específica al respecto, como sí sucede con la educación física.”(Crespo, 2011: 77)

“Si bien se intenta un acercamiento hacia las obras, no podemos olvidar que la formación en artes visuales de los docentes de educación infantil y primaria es insuficiente, y que en contadas excepciones se sienten preparados para elaborar una lectura adecuada del hecho artístico”(Arañó, 2011: 56)

“Se ha detectado la necesidad de ayudas previas al profesorado de cara a las visitas escolares debido principalmente a que, por su formación como generalistas, no están especializados en materias artísticas. Si analizamos la actitud de algunos docentes durante las actividades que el museo plantea al alumnado podemos observar cierta falta de implicación.” (Mascarell, 2011: 150)

De hecho, hay una falta de formación en ambos campos: artistas sin formación de educadores y educadores sin formación artística que tiene su origen en las carencias de los programas universitarios, pero también en las propias narrativas de arte y de educación infantil que dan por supuesto que son dos materias vocacionales que dependen en gran parte de la sensibilidad de sus enseñantes.

“Aunque estas ideas[regulaciones distintas de la escuela y el museo; organigramas que no coinciden; falta de vías de relación y , si la hay, relación clientelar; procesos distintos de formación] tengan más que ver con la reinscripción del mito del artista y de los estereotipos sobre la educación reglada que con otra cosa, se concibe que los artistas se deban solo a su propia creatividad o expresión independiente, mientras que los educadores se ocupan de transmitir de forma eficaz y uniforme un currículo preestablecido. Además, en la formación de los educadores las disciplinas artísticas suelen tener un papel secundario, o meramente decorativo, y lo mismo ocurre a la inversa: en el caso de los artistas el dedicarse a enseñar está considerado como una ocupación menor o socorrida (cuando no directamente un «fracaso»” (Sánchez de Serdio, 2009: S/P)

Esta falta de formación artística también se da en otros países (Twigg y Davis, 2010: 195) y conlleva una serie de interrogantes sobre cómo integrar en la práctica una educación que no se tiene.

“Early childhood educators typically do not have formal training in art education (Eisner, 1988; Eisner & Day, 2004), but are encouraged to ‘integrate’ art into the core curricular areas. Kindler (1997) asserts that “teacher training has not prepared them adequately to assume initiatives in developing art curricula of such broad boundaries” (p. 346),and research suggests that teachers’ lack of expertise in visual art teaching contributes to the gap between theory and practice (Fowler, 1989; Kindler, 1997; Piscitelli, 1993; Wright, 1991). Therefore, it is interesting to consider the ways in which early childhood teachers teach art education, even though it seems that they may not have been formally trained during pre-service coursework. What impact does their lack of formal training have on young children’s experiences

with the art? What assumptions do teachers make about children's art experiences in early childhood classrooms? On what basis do teachers make decisions about integrating the art into the early childhood curriculum? An investigation into possible answers to these questions follows". (Twigg y Davis, 2010: 195)

En nuestro contexto, Balada (1993)²⁴⁹, hace más de 20 años, recogía una serie de dificultades (falta de información, desconocimiento de los conceptos básicos, falta de práctica artística, dificultades e inhibición en la expresión artística, desconocimiento de métodos creativos) que siguen perviviendo, aunque la misma Balada (2002) afirma que hay una "creciente inquietud y demanda de formación por parte de los docentes" (Balada, 2002) especialmente en los aspectos metodológicos y de didáctica (Giráldez y Palacios, 2016)²⁵⁰ que los artículos de las revistas ratifican.

Normalmente son los propios docentes los que buscan la formación en los museos, cursos, seminarios. Esta inquietud queda ampliamente reflejada en los artículos, muchos de los proyectos surgen después de una formación o se sienten deudores de alguna formación expresando cómo ha cambiado su mirada tras una formación.

"El proyecto ¡Somos artistas! nos ha permitido como educadores investigar no sólo sobre el arte, sino también sobre nosotros mismos y nuestra realidad y repensar lo que conocemos a nivel práctico y teórico sobre nuestra labor educativa y las bases en las que se fundamenta, aprender a aprender, escuchando más y dirigiendo menos, para conocer más sobre los niños y niñas y sus intereses, reilusionarnos con el trabajo diario," Eva Martínez, "El arte como proyecto educativo. Somos artistas!", ICAST 119 (2009)

Cada vez son más frecuentes las formaciones sobre educación artística a través de los ICE, cursos de verano, museos, universidades o escuelas que destacan en esta área, pero hay aspectos problemáticos como el hecho de que al tratarse habitualmente de formaciones voluntarias, normalmente se forman las personas que ya tienen un interés por el tema y no las que más lo necesitan o la superposición de la necesidad de formación con una narrativa que no acaba de desaparecer: la de la educación infantil como vocación que precisa solamente de ilusión y cariño.

"En ningún otro ámbito educativo encontramos una variedad tan amplia de educadores y modalidades de atención como en el campo de la educación infantil. En la mayoría de los casos, pareciera que son necesarios pocos saberes para enseñar

²⁴⁹ "Aquestes opinions són el resultat d'unes enquestes fetes a estudiants de primer cicle de l'Escola de professorat d'EGB, després de fer l'experiència en dos cursos consecutius per contrastar resultats. El perfil que es definia segons la nostra avaluació inicial, es resumiria en aquests punts:

- Manca generalitzada d'informació sobre la disciplina.
- Desconeixement dels conceptes bàsics.
- Manca d'habit en la praxi artística.
- Dificultats per a l'expressió plàstica: inhabilitat, inexperiència i inhibició.
- Desconeixement de mètodes creatius per a l'elaboració del llenguatge plàstic.

(Balada, 1993: 39)

²⁵⁰ Aunque aclaran que sigue siendo una asignatura pendiente. "En cuanto a las modalidades de formación, el hecho de que la mayor parte haya sido adquirida durante la carrera (ya sea docente o artística) y solo un 20% en cursos y talleres de formación continua, sugiere que la formación permanente del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de los países." (Giráldez y Palacios, 2016: 26)

a los niños pequeños, que las propuestas son sencillas y que lo más importante es que los niños estén bien atendidos y puedan ser felices”. (Sarlé y Hernández, 2014: 125)

Otro aspecto problemático es la reducción de la formación a la búsqueda de recursos prácticos, aspecto que se aprecia en la proliferación de webs de plástica y de recursos compartidos a través de Instagram o Pinterest que en pocas ocasiones describen las temáticas de fondo trabajadas y se reducen a un muestrario de productos plásticos para copiar.

Hoyuelos (“La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197:2014) advierte además sobre un hecho paradójico: nuestros tesoros formativos son a la vez nuestra prisión.

“És important prendre consciència dels nostres tresors formatius, que són alhora les nostres gàbies, per saber que hi ha altres possibilitats de relació (...)la nostra formació és també la nostra deformació (...)És important prendre consciència dels nostres tresors formatius, que són alhora les nostres gàbies, per saber que hi ha altres possibilitats de relació” Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

Hoyuelos insiste en que “Tenir bones referències culturals, que no busquen un simple eclecticisme, és important, però no suficient. En absolut”. Hoyuelos (1992) describe un perfil docente que tenga en cuenta cinco planos: el plano relacional (maestra que sea un verdadero interlocutor de los alumnos, que sepa escuchar, interpretar, comprender), plano sociopolítico (que conciban su labor como una actividad de transformación social), plano cultural (cultura y autonomía que les permita elaborar sus propios proyectos de trabajo), plano investigador (búsqueda de mejora permanente a través de la investigación y documentación), plano estético (a través del diseño de propuestas y espacios que potencien el aprendizaje y que desvien la atención desde el enseñar hacia el aprender, producir condiciones de aprendizaje) (Hoyuelos, 2011: 7-10)

Bonàs (2009) sugiere una formación que consista en implicarse en procesos de trabajo conjuntos que incluyan tanto a artistas como docentes y pone como ejemplos el *East Feast Project*²⁵¹ y el *TAP*²⁵²

Indefinición del rol del docente. El nombre

Quizá el nombre sea un elemento anecdótico a la hora de explicar esta jerarquía, pero Sánchez de Serdio (2010) me hizo ver que la palabra mediador/a implica una preocupación por quitar el carácter jerárquico que habitualmente tienen las relaciones maestra-alumnos en la escuela. Es una palabra que nace con un deseo de equilibrar esa relación jerárquica y hacerla más igualitaria.

“Escuelas y museos son cuestionados por fomentar unas relaciones jerárquicas entre, por un lado, el conocimiento y quienes lo «poseen» o administran y, por otro,

²⁵¹ El programa es desenvolupa en varies sessions de reflexió, una residència creativa de dos dies i l’elaboració d’un “quadern de camp” per a l’avaluació i el seguiment de la pràctica. (Bonàs, 2009: 42)

²⁵² projecte que va orientar-se a la possibilitat que artistes i mestres poguessin explorar conjuntament enfocats d’aprenentatge i ensenyament a través de l’experiència i la pràctica de les arts escèniques. (Bonàs, 2009: 42)

los alumnos o públicos, que son reducidos al consumo pasivo de lo que les es administrado. Como resultado de esta crítica, justificada o no, el término educación se considera inadecuado para referirse a un proceso de trabajo basado en la negociación, y se proponen alternativas como «mediación» o «autoeducación» (Ribalta, 2002, p. 74 citado por Sánchez de Serdio (2010)

Hasta que no leí estas palabras, pensaba que el uso del término “mediación” era una moda, pero la reflexión de Sánchez de Serdio me hizo ver que ni yo misma sabía muy bien cómo llamarme a mí misma. No suelo decir maestra (porque no he estudiado magisterio), no digo profesora porque en el contexto de la escuela infantil queda un poco raro, no digo especialista (porque en realidad no existe la especialidad de arte), no digo artista (porque no vivo del arte)... con lo cual no sé cómo definirme.

A las maestras de mis artículos les pasa algo similar. ¿Son adultos, mediadoras, maestras, artistas, investigadoras, documentadoras, preparadoras de ambientes? El nombre, como nos llaman y cómo nos llamamos a nosotras mismas parece ser un elemento importante. Un artículo de las revistas dice al respecto:

“El nom propi és un element bàsic per a la formació de la pròpia identitat personal, la consciència que una persona té de ser ella mateixa i diferent de les altres. I, per arribar a aquesta consciència, es fa necessària la presència de l'altre, ja que aquest procés es fa mitjançant les relacions amb les persones significatives per a l'infant i la mirada que tenen d'ell”. Marta Torras, “El nom dels infants”, ICAT 202 (2014)

Mc Ardle (2002) afirma que “the word 'teacher' seems to have been all but eliminated” En las revistas no se percibe esta eliminación, la palabra maestro/maestra es la más frecuente en las revistas y convive con mediador, adulto, docente... No he percibido que se evitara esta palabra. Lo que sí he percibido es una evolución en el vocabulario para referirse al aula, término que va disminuyendo y se substituye (sobre todo en ICAT) por “estança” más parecido al italiano y que remite al ámbito familiar²⁵³ así mismo también he encontrado un uso de la “plaza” para referirse al vestíbulo²⁵⁴ que es el nombre que también se utiliza en Reggio (escuela Diana) y que supone una introducción de vocabulario urbano en la escuela; quizá los dos representan una aproximación a la vida real.

¿Somos mediadoras? ¿Qué es ser mediadora?

En “Artemio y el museo del patio herreriano” (ICAST 118: 2009) el maestro, dicen, es un mediador que hace de “traductor” de las piezas del museo, las selecciona, da pistas, las interpreta y ofrece a los niños una historia que facilita el acercamiento de los niños a las piezas. Me parece que es una relación excesivamente mediada porque ofrece una lectura cerrada de la obra, no permite un acercamiento divergente.

“Crear una historia con todos los elementos que llaman la atención de los niños, crear un cuento, una aventura en la que ellos tengan un protagonismo especial. Para ello los maestros se deben dejar sugerir por las obras, dejar que les hablen y así saber qué papel puede tener cada una en nuestra propia idea “. Diego Puerta, “Artemio y el museo del Patio Herreriano”, ICAST, 118 (2009)

²⁵³ “El rei del Carnestoltes”, Marta Secall, ICAT 191 (2013),

²⁵⁴ “¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños “, Meritxell Bonas, Ai 32 (e) (2006)

El significado de mediador se refiere a cosas diversas en los artículos: ofrecer la palabra (cuando aún no hablan), ofrecer reconocimiento, mediar en los significados (que no entiendo muy bien qué significa), otorgar con su atención importancia a lo que se está haciendo

“el adulto es el principal referente afectivo. Ofrece la palabra (y la admiración) que reconoce las acciones de los niños y les otorga un sentido cultural. Al igual que en una sesión de práctica psicomotriz, actúa de mediador de los significados pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el juego infantil. Para finalizar, documenta a través de registros orales o visuales (fotografía y vídeo) “ Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco, “Contexto de simbolización y juego”, Ai 77 (2014)

“Se propicia así el deseo de la comunicación con y a través de otros, redefiniendo el rol del docente como mediador y acompañante en los procesos de la lectura y escritura y reconociendo la importancia del contexto para que el mensaje adquiera significatividad “ Javier Abad, “Escribir y leer la vida”, ICAST 151 (2015)

Pero también aspectos cotidianos en las tareas de una maestra.

“A fin de poner hilo a la aguja, mi papel como mediadora era ayudar al alumnado a organizar todas sus ideas recogiendo sus aportaciones en la pizarra”. Lola Cordero, “Una mà de contes ¡Hacemos una película! Ai 82 (2015)

La mediación se efectúa no solo a través del docente, sino también a través de los objetos, los espacios...

“La comunitat educativa (família, mestres, infants i agents socials i culturals), la biblioteca, Internet, documents, llibres de consulta i el material que arriba de casa, formen part del projecte, el condicionen, el transformen i enriqueixen. Es converteixen en còmplices, agents mediadors entre la ciutat, la cultura i l’escola “. Amparo Gerónimo, “Una bústia groga”, ICAT 195 (2013)

El término mediadora es complejo y, aunque no siempre sea así, puede ocultar la aversión al término maestra que denunciaba Mc Ardle (2002) o una inseguridad respecto al propio papel. En este sentido el artículo “Una mà de contes. Hacemos una película” Lola Cordero, Ai 82 (2015) se aprecia una tensión entre el rol de “mediadora” cuando se refiere a las actividades plásticas y para remarcar que en este ámbito deja libres a los niños explicitando claramente “Yo no intervengo en ningún momento; les digo que ese es el material del que disponen” Y entre el rol de maestra que interviene con buenas preguntas, diálogo, reflexiones, etc. en la parte más curricular. Esta doble actitud (más pautada e intervenidora en la parte de contenidos y más libre en la parte plástica)²⁵⁵ coincide con lo que Sánchez de Serdio, 2009 escribe:

“se concibe que los artistas se deban solo a su propia creatividad o expresión independiente, mientras que los educadores se ocupan de transmitir de forma eficaz y uniforme un currículo preestablecido (Sánchez de Serdio, 2009: S/P).

Aparentemente en la parte artística no es necesario enseñar nada porque es así como - supuestamente- aprenden los artistas, de forma natural y espontánea; mientras que los aprendizajes académicos necesitan de una guía más explícita. La autorreferencia como

²⁵⁵ En la parte de creación del guión, ella lee, les ayuda a reflexionar. En la parte plástica, dice claramente “yo no intervengo en ningún momento”, es decir, en cuanto a su papel para trabajar los objetivos constructivistas no esconde su participación (relee, repite, hace preguntas), pero en la parte más plástica, deja muy claro que no quiere intervenir.

“mediadora” acentúa el deseo por un lado de mantener una posición menos jerárquica y, por otro, de la innecesariedad de de guía en los trabajos artísticos. Parece que el concepto educación o educadora lleva implícita una carga jerárquica poco apetecible

“porque la educación se asocia con la transmisión jerárquica de conocimientos autorizados por las instituciones establecidas y, en definitiva, con la normalización.” (Sánchez de Serdio, 2009: S/P).

¿Somos artistas?

Otra posibilidad es considerar al docente como un artista y el trabajo del docente similar al trabajo de los artistas.

“Al igual que los artistas, los educadores diseñan y organizan la intencionalidad del espacio de juego, conscientes de que su rol es proponer (el «erose una vez») y el de los niños es disponer”. (Javier Abad y Ángeles Ruiz Velasco, “Contextos de simbolización y juego La propuesta de las instalaciones” Ai 77)

A nivel general, la docencia como arte es una idea funciona y es admitida, pero el sentido literal de equiparación entre docentes y artistas entraña problemáticas debido a que en muchas ocasiones los docentes no tienen una experiencia artística personal e incluso se consideran a sí mismos poco dotados en este campo. Cauquelin (2002) se refiere a la incomodidad de “el imperativo de tener que «ser creativo», de «hacer arte» [que] se abate sobre aquellos que se ocupan de tomar las decisiones: funcionarios, etc.” (Cauquelin, 2002: 121) y, sin duda, también sobre los docentes.

“En cualquier caso, y aunque sería muy positivo, hay que asumir que con frecuencia los docentes de materias de arte no son artistas. Entonces es aconsejable involucrar en los centros educativos a artistas profesionales como personal de apoyo, una de las recomendaciones de la Hoja de ruta para la educación artística de la UNESCO, refrendada en la reciente Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística”. (Crespo, 2011: 78)

“el convencimiento generalizado de que educar en la experiencia artística no es especialmente relevante para el proceso de aprendizaje y, además, exige por parte de profesores y alumnos un 'toque de genialidad' que se considera inherente al individuo y que no todos poseemos” Claba, Guibert, y López (1992, p. 8) (citado por Pérez Fernández, 2003: 30)

Aquí la problemática sobre el nombre entra en conflicto con la narrativa sobre el talento.

El talento es un tema que despierta más pasiones que las que cabría esperar. El debate sobre el talento es heredero de una concepción romántica del artista y sigue muy vigente en nuestra sociedad. Es un tema que con frecuencia aparece en las clases de educación artística que imparto en la universidad y me sorprende cómo las alumnas discuten entre ellas: ¿el talento se tiene o no se tiene? Tanto entre el profesorado de la escuela donde trabajo como entre las alumnas de la universidad, la reacción instintiva es situarse en una posición defensora del talento innato y, muy comúnmente, en un posicionamiento personal negativo respecto a las propias capacidades creativas.

“Siempre he sido incapaz de coger un lápiz, convencida de que trazaba únicamente garabatos horribles; y, sin embargo, desde pequeña amo el arte”. Emanuela Bianchi y Anna Mazza, “Jugar a pensar con el arte. Cómo educar el pensamiento estético disfrutando de una obra de arte”, Ai 48 (2009)

Se puede entender la expresión artística como una capacidad “aprendible” y no como un talento innato. La idea de que “todos somos capaces de llegar a un determinado nivel de expresión y aprendizaje de los lenguajes artístico” (Balada, 2002) es observable en varios artículos:

“(…) es perpetua la idea que només unes poques persones, amb un do especial, són veritables «artistes», diguem, des del naixement. Això no obstant, tots som creadors, pertanyem a l’espècie humana i hem heretat, entre altres coses, un cervell amb dos hemisferis capaç de desenvolupar un pensament creador. Això ho poden acceptar, intel·lectualment, fins i tot les mateixes persones que alhora afirmen que no se senten creadores. I és que qualsevol programa genètic pot ser inhibit per procediments mecànics, químics o ambientals”. Miguel Castro, “Art i educació creadora”, ICAT 195 (2013)

“Por tanto, todo el mundo puede acceder a ella, expresarse plásticamente no es exclusivo de unos cuantos. Todo el mundo puede trabajar desde el lugar donde se encuentre, no tiene sentido aquello de «yo no sé pintar» o «yo no he sabido nunca dibujar» “ (...) “En conclusión, la escuela no puede dejar al margen una herramienta tan poderosa para potenciar el crecimiento personal, que es al mismo tiempo garantía de crecimiento social”. Catalina Sbert, “Educación artística y crecimiento personal”, Catalina Sbert, “Educación artística y crecimiento personal”, Ai 60 (2011)

Pero esta idea de que todos nos podemos expresar con estrategias artísticas, que el arte no es exclusivo para personas especialmente dotadas y que es una herramienta valiosa para todos, convive con el sentimiento de muchas personas de que “no sirven para el arte”. Pensar que el talento se tiene o no se tiene implica un cuestionamiento de la utilidad de la educación artística y una de las narrativas que influyen más negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Insistir en la idea de la docencia como arte o del docente como artista puede reforzar aún más esta supuesta necesidad de talento y de “carisma”.

La imaginación pedagógica, sin duda es un elemento imprescindible, pero no es necesario entenderla como resultado de una especial predisposición, sino de un hábito de imaginar, de una formación, del interés por conocer distintas experiencias que van dejando un bagaje y que acaban por volvernos pedagógicamente más creativos.

¿Somos especialistas?

¿Es necesaria la figura de un especialista de arte o bien la maestra debe recibir la formación adecuada para dirigir personalmente las actividades artísticas?

En las escuelas de Reggio, tan citadas por las revistas de Rosa Sensat, existe la figura del “atelierista” (con formación en Bellas Artes), mientras que en el contexto de Catalunya y España no existe la figura del especialista de arte.²⁵⁶ El grado de infantil no ofrece la mención de

²⁵⁶ Las menciones que se ofrecen en el grado de educación son:

Las Menciones de los estudios de Grado de Maestro se establecen en consonancia con las Especialidades del Cuerpo de Maestros establecidas en el RD 1594/2011, de 4 de noviembre, por lo que se refiere a los centros públicos, y con los requisitos de cualificación y formación para el desempeño de la profesión de Maestro en los centros privados de Educación Infantil y Educación Primaria, establecidos en el RD 476/2013, de 21 de junio. Al respecto, el artículo 2 del RD 1594/2011, sobre Especialidades docentes del Cuerpo de Maestros, establece: “Las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñará

educación artística y las licenciadas en BBAA no pueden trabajar en una escuela pública o concertada sin poseer el título de graduado en educación infantil. Esta normativa dificulta la presencia de especialistas en la escuela infantil (aunque en un determinado período de tiempo por falta de profesorado se “abrió la mano” a titulados superiores para trabajar en la escuela infantil y se introdujo la figura del especialista en algunas escuelas).

La responsabilidad recae sobre la maestra tutora de aula que ha recibido una formación básica en la universidad y que se encuentra ante la necesidad de formarse por su cuenta, generalmente “por amor al arte”.

De todas maneras, la presencia de una especialista de arte (yo trabajo como especialista de arte en una escuela infantil) provoca que se delegue en esta persona todo lo “artístico” que sucede en la escuela. En mi escuela hay un atelier de arte y uno de nuestros objetivos es conseguir que la educación artística suba (esta en un sótano), a las aulas e impregne la manera de hacer de todo el profesorado. Llevo unos 10 años trabajando y ha habido una influencia mutua entre los dos espacios, el atelier nos ha servido de “campo de pruebas” para probar maneras diferentes de organización pedagógica (sesiones de 1.30h, configuración del aula por espacios, libre elección de los proyectos, mezcla de edades, documentación, proyectos en la comunidad, etc.), pero aún así hay una delegación de lo artístico en la especialista que a veces provoca inseguridades: delegar en la especialista la toma de decisiones sobre proyectos o manera de exponer los proyectos; adoptar dentro del aula roles diferenciados (una orienta a los niños, la otra recoge y limpia); aparición de proyectos contradictorios (manualidades para el día del padre que no tienen nada que ver con lo que se hace en el Atelier) y que la misma maestra esconde para que no las veas, etc.

“La figura del atelierista, es una original invención de Loris Malaguzzi. En la práctica supone la introducción en la plantilla orgánica de las escuelas de 3 a 6 años (aunque también realizan proyectos en el 0 a 3) de una persona con formación inicial artística que comparte el proyecto educativo junto a las maestras y el resto del personal de la escuela infantil “. María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero. ICAS 113 (2009)

“No, la formación inicial de los talleristas es una formación de grado superior en Arte (...) hace falta haber hecho estudios en la escuela superior en la especialidad de Arte, o en la Academia de Bellas Artes. En realidad la figura del tallerista no existe, es una invención de Loris Malaguzzi”. Mara Davoli, “Conversa amb Mara Davoli”, ICAS 113 (2009)

¿Somos investigadoras? ¿Documentadoras?

“[La conceptualización del maestro o maestra como investigador/a] se relaciona con teorías constructivistas del aprendizaje (Escuela de Piaget), así como con las corrientes sociohistóricas (Vygotsky) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner) y los modelos educativos de Reggio Emilia (Loris Malaguzzi)”. (Trueba, 2015: 40)

En el contexto de infantil reflejado en las revistas, la influencia de la docencia como investigación llega especialmente a través de Reggio y de la Documentación (artículos de Mara

sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria son las siguientes: – Educación Infantil. – Educación Primaria. – Lengua extranjera: Inglés. – Lengua extranjera: Francés. – Lengua extranjera: Alemán. – Educación Física. – Música. – Pedagogía Terapéutica. – Audición y Lenguaje. <https://educacio.ua.es/en/documentos/menciones/informacion-menciones-vicent.pdf>

Davoli, Alfredo Hoyuelos, Malaguzzi, Mariano Dolci). Esta vinculación entre docente e investigador se da especialmente en los artículos que tratan de documentación y en los relatos de experiencias con instalaciones y suponen un intento de aunar la teoría y la práctica.

“«Has d'estar sempre en una espera dubitativa, ser capaç de sorprendre't del que no esperes. Les teves intervencions han de ser sempre hàbils, delicades, silencioses, poc clamoroses. N'hi ha prou que els infants sentin la teva presència, que estiguis amb ells, ja que això els dóna confiança i la consciència –que sempre han de tenir– del que succeeix i aprenen. Has de ser un investigador permanent, també empíricament. Pots ajudar perquè els infants es construeixin expectatives, espirals de pensament –encara que per a tu estiguin desordenats– que tinguin significat per a ells. Has de deixar que siguin autèntics protagonistes». Malaguzzi citado por Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

“La Escuela Cooperativa El Puig de Esparreguera (Barcelona) define su idea de maestra como la persona que acompaña, escucha, dialoga, comparte y provoca, y que incorpora la investigación como parte de su trabajo para reflexionar y mejorar profesionalmente”. FUB, “Obreros del arte”, Ai 73 (2013)

“Para realizar este proyecto, comenzado el curso anterior y basado en la investigación del espacio sonoro de la escuela y los sonidos del barrio, el equipo educativo se ha documentado sobre propuestas de la música contemporánea (por ejemplo, la música aleatoria de *John Cage* y el grupo *Fluxus* que entendían el sonido como juego o acción improvisada, no estructurada y basada en ruidos concretos producidos o registrados mediante “objetos sonoros”: máquinas, motores, golpes, gritos o balbuceos, etc.). “Javier Abad , “Arte comunitario”, ICAST 116 (2009)

“La manera de evitar este vacío en nuestras prácticas depende directamente de nuestro deseo de superación personal y de que encontremos espacios que favorezcan el necesario diálogo entre la teoría y la práctica, entre lo que creemos que debemos hacer y lo hacemos en nuestro día a día”. Carmen Ortiz , Maribel Serralvo, “La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”, ICAST 137 (2013)

Son muchos los artículos en que se establece esta identificación entre docentes e investigadores²⁵⁷ y en que se reflexiona sobre la necesidad de relación entre teoría y práctica²⁵⁸

²⁵⁷ Capdevila, Reina (2014). “A qué suena mi escuela?”, ICAST, 146.

“Contexto de simbolización y juego”. Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77 (2014)

“Documentar con video” Ai 39 (2007)

“El pillasombras”, ICAST 114 (2009)

“La documentación”, David Altimir, ICAT 125 (2011)

“Las huellas de las instalaciones”, Soraya Sanz, Ai 69 (2013)

“La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, Alfredo Hoyuelos. ICAT 197 (2014)

“Los pasos del proyectar”, Mónica Guerra, ICAST 128 (2011)

“Miradas sobre el mundo”. Lola Azparren. ICAST 117 (2009)

²⁵⁸ “El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: el projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat”, Xavier Ollonarte, ICAT, 204 (2005). Sobre las innovaciones

“El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano”, Myrtha Chokler, Ai 53 (2010)

“La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”. Carmen Ortiz ,Maribel Serralvo, ICAST 137 (2013)

“Conversa amb Mara Davoli”, atelierista, Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009)

“La escuela infantil, en coherencia con la imagen de niño”, Carme Cols, ICAST 171 (2017)

“Organizar todo el conjunto de elementos exige a los adultos que se comporten como si fueran una especie de detectives que recogen toda clase de pruebas, indicios, para comprender qué es lo que ha pasado “. David Altimir, "La documentación", ICAT 125 (2011)

“La preparación de cada instalación ha requerido un trabajo de investigación previo que nos ha supuesto esfuerzo e implicación, pero también un gran placer en la búsqueda de instalaciones de artistas contemporáneos susceptibles de adaptarlas a nuestro grupo heterogéneo de primer ciclo de educación infantil”. Soraya Sanz, “Las huellas de las instalaciones, Ai 69 (2013)

E incluso se comenta que necesitan crear su instrumental metodológico de análisis y de reformularlo cuando se ve que no funciona.

“En aquest punt, vam iniciar un procés de reflexió a partir del qual definir la identitat i els significats dels diferents espais i materials presents a l'espai en aquell moment (què oferim?, com està disposat?), plantejant-nos hipòtesis sobre el que feien els infants en els diferents espais, debatent quin era el paper de l'adult en aquells moments de joc habitual i concretant quins aspectes volíem observar. Així com construint les eines necessàries per recollir les observacions. Posteriorment vam planificar el procés d'observació i documentació (...) Les dificultats van aparèixer de forma immediata, sobretot a l'hora de recollir les observacions, ja que no estàvem acostumats a fer-ho. A poc a poc ens vam fer més conscients de la importància de centrar la nostra atenció ens aspectes o infants més concrets, i això va implicar reconstruir l'eina dissenyada inicialment per recollir les observacions, per tal d'ajustar-la a la identitat de les reflexions que havien sorgit.” Equip de l'E. B. M. Sant Nicolau, “El sentit del caos”, ICAT 218 (2017)

- “Los pasos del proyectar”, Mónica Guerra, ICAST 128 (2011)

Este artículo es el más paradigmático, es un artículo que fue originalmente publicado en *Bambini* (revista homónima de *Infancia*) y presenta las principales características del docente como investigador: observación, investigación grupal y compartida, metodología, rigor, aprendizaje...

“De aquí parten los pasos sucesivos, los cuales requieren que los educadores analicen –he aquí otro verbo– todo aquello escuchado y observado para discutirlo conjuntamente. Porque en las escuelas proyectar no tendría que ser nunca una operación individual, sino colectiva, “ (...)”Porque la tarea educativa también tiene mucho trabajo de campo y, como la investigación, pide a la vez curiosidad, atención, competencias, instrumentos y metodologías “ (...) “Proyectar de esta manera no tiende, obviamente, a marcar objetivos estrechos y cerrados, sino que persigue objetivos plurales y entrelazados (...) Se formulan las hipótesis, según los intereses y las demandas evidenciadas por los pequeños; se definen los objetivos esperados por los adultos, a partir de todo lo escuchado, observado, analizado, discutido y compartido (...) y sobre todo procura que cada cual pueda, junto con los otros, aprender a investigar, a descubrir, a conocer... pueda aprender a aprender, un aprender que se da mientras se investiga, descubre, conoce. Es decir, mientras se lleva a cabo una experiencia y paralelamente se discute, razonando, adultos y pequeños, sobre lo que sucede “. “Los pasos del proyectar”. Mónica Guerra, ICAST 128 (2011)

Pocas veces aparecen documentadas las voces de las docentes, aparecen documentadas las respuestas de los niños, pero una documentación de las voces de las maestras arrojaría datos sobre la manera en que se obtienen estas respuestas, las elecciones, sobre la “metodología” de investigación.

Los artículos de documentación nombran de manera casi sistemática la pedagogía reggiana, solo he encontrado un artículo que aporte referentes distintos a los de Reggio.

“Tal como apuntan Katz y Chard (2000): La documentación, mostrada de manera organizada y atractiva, puede transmitir a los niños y niñas que sus ideas y esfuerzos son tomados en serio. De este modo se favorece en ellos el sentido de la responsabilidad compartida, el interés y el compromiso, mostrando satisfacción tanto en el proceso como en los resultados alcanzados.” Ingrid Colom, “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)

La documentación además de una herramienta de investigación también se considera una herramienta de autoformación y de reflexión sobre las propias prácticas.

“Només a través d’una reflexió i una anàlisi conscient, des de l’observació i documentació de la pròpia pràctica, podem revelar petites o grans incoherències. Considero que una adequada documentació visual i audiovisual –i ho dic des de la pràctica que m’ocupa diàriament– és, de vegades, un detector de mentides”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

La documentación tiene diversos receptores (niños y niñas, docentes, familias, comunidad escolar). En general creo que la documentación documenta a los niños, pero se dirige a las familias y comunidad. Una documentación “para tí” no necesita ser expuesta como un cuadro, una documentación para los niños exige situarse a su altura y tener menos letra. Me parece percibir que muchas de las documentaciones de las escuelas se dirigen a padres, maestras y docentes de otras escuelas; esto entraña el peligro de “querer venderse” y, en algunos casos, la desconfianza respecto a los públicos.

“Me preguntó que entenderán” Está escrita bajo unas fotos en blanco y negro que lo dicen todo. Que no dejan lugar a duda. ¿Qué entenderán? Quizá lo comprendan cabalmente como creo entenderlo yo, pero me preocupa”. M.ª Jesús Gallego, Mirar la vida”, ICAST 113 (2009)

La metodología a/r/tográfica de investigación (Irwin y Dias, 2013) reclama una articulación de un trinomio artista/educador/investigador como fruto del giro educativo y del giro visual en educación. Este posicionamiento no es abordado con este nombre en ningún artículo, pero sí hay textos que dejan entrever un posicionamiento próximo a la Cultura Visual que tiene en cuenta la faceta del investigador no solo como productor de imágenes (documentación) sino a la recepción y a la influencia de las imágenes en los sujetos. (aspecto abordado en el apartado de Cultura Visual)

“una actitud investigadora que preste atención al contexto cultural y al proceso de recepción y de construcción de miradas y no sólo al de producción de las imágenes”. (Hernández, 2002b: 311)

La investigación no solo se relaciona con la actitud de los docentes, sino sobre todo con las de los niños y niñas que también son investigadores (aspecto abordado en el apartado del juego)

La falta de problematización de la experiencia

Los **conflictos** son fruto, como decíamos al inicio del apartado, del contacto entre distintos agentes y de las distintas jerarquías que se originan en estos contactos.

Algunos artículos reconocen en la discusión y el diálogo una estrategia de mejora y no solo una fuente de malestar.

“La reflexió i la discussió en equip, amb altres professionals, i la formació contínua ens permeten explorar nous camins que ens ajuden a aprendre i a modificar la nostra pràctica educativa a partir de l’escolta i la convivència amb els infants” Rosa Ferrer, “La presentació dels materials”, ICAT 194 (2013)

“Confrontarse en el grupo de trabajo significa estar disponible a explicitar y compartir con los otros educadores imágenes y representaciones: de niño, de educación, de escuela, de familia... La confrontación alrededor de aquello escuchado y observado hace patentes ideas e intereses, focos internos y externos de cada cual. Sólo en la confrontación de puntos de vista, incluso –y mejor todavía– diferentes, dispuestos a escuchar a los otros, auténticamente interesados en otras perspectivas y por lo tanto dispuestos a cambiar de idea, puede tomar vida un proyecto que sepa tener en cuenta la complejidad de lo que los pequeños hacen llegar a nuestros oídos y a nuestros ojos, lejos de fáciles simplificaciones y reduccionismos “. Mónica Guerra, “Los pasos del proyectar”, ICAST 128 (2011)

“Estar abiertos a una crítica que nos mejore profesionalmente. “crítica profesional (que no personal) que amplii l’horitzó de les relacions quotidianes i coreogràfiques amb els nens i les nenes”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

“Les millors professionals que conec són les que s’exposen i s’autoexposen a la mirada de l’altre (a això hi ajuda molt tenir organitzades parelles educatives que puguin confrontar-se quotidianament amb honestedat per damunt de mantenir el «bon rotllo») amb el desig d’una crítica professional (que no personal) que amplii l’horitzó de les relacions quotidianes i coreogràfiques amb els nens i les nenes”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

Aún así, el conflicto es normalmente evitado e invisibilizado en los artículos, dándose una falta de problematización generalizada en las prácticas descritas.

La falta de problematización de la experiencia, la invisibilización de conflictos y dificultades, las justificaciones, pueden ser una consecuencia de este desnivel o jerarquía entre el ámbito artístico y pedagógico, un deseo de reafirmarse.

En apenas ninguno de los artículos se observa una problematización de la experiencia. La gran mayoría de artículos explican que la experiencia fue un éxito y no recogen ninguna dificultad en el proceso de realización.

“Final feliz. Como en el cine, en toda propuesta educativa de largo recorrido, encontrar un sentido al trabajo realizado y cerrarlo con un buen final es importante. Montar una exposición para hacer público a todo el mundo el trabajo de los niños y niñas en colaboración con los artistas es un éxito asegurado, y aporta muchos aspectos positivos: da a conocer a la ciudad la labor de la escuela, permite a las familias participar y sentirse también parte de la comunidad, hace crecer el reconocimiento exterior por la tarea educativa, y aumenta la autoestima de niños y maestros”. FUB, “Artistas de proximidad”, Ai 76 (2014)

- “Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, AI 78 (2014)

Todo es un éxito, no se relata ninguna tensión. Hay “innumerables beneficios estéticos, creativos y lúdicos”

- “Artistas de proximidad”, FUB, Ai 76 (2014)

Lo compara con el cine, habla de final feliz. El artículo está muy bien y es realista, pero la referencia al cine da una sensación de ficción, de falta de realismo. Se dice que que provocó varios efectos positivos: dar a conocer el trabajo de la escuela, participación de las familias, sentirse parte de la comunidad, reconocimiento exterior del trabajo realizado, mejorar la autoestima de alumnos y maestros... no señala ninguna dificultad ni siquiera en cuanto a la gestión, montaje de la muestra, problemas económicos... aunque el hecho de que entre los beneficios remarque que revierte positivamente en la autoestima del docente. (que es un dato que suele dejarse fuera de foco, el papel del docente y sus sentimientos frente a la experiencia) puede implicar un reconocimiento de la falta de prestigio que actualmente sufre la profesión docente.

La falta de problematización de la experiencia se relaciona con la utilización de fuentes de legitimación como remarcar el impacto en la comunidad o insistir en la colaboración con entidades bien reconocidas que avalan el valor de la experiencia. Me parecen dos caras de una misma moneda.

“Nuestras experiencias sonoras son recientes, pero están teniendo un impacto importante en toda la Comunidad Educativa: el proyecto en torno a la *radio* y su vinculación con el *Arte Contemporáneo*, el *paseo con maletas por el barrio* descubriendo a qué suena la calle y la *pieza sonora* «¡Oiga, el agua!», que elaboramos en colaboración con la Casa Encendida (y se encuentra disponible en la Red a través de la revista digital de la Escuela), han sido proyectos que han motivado el que nos ocupa ahora.” Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, “Dando la lata”, ICAST 117 (2009)

Aunque no sea lo habitual, también hay artículos en que no se ocultan las dificultades que se encuentran al hacer una actividad de plástica (incapacidad de atender más de 2 grupos a la vez, uniones de material que se desmontan...). e incluso reconoce un tema muy tabú (pero muy habitual) de que los docentes han de arreglar algunas cosas que se caen, se desmontan: reconoce que después los adultos lo han de enganchar con la pistola de silicona. (“La Reina Lluna”, Elisenda Cordero y Mequè Edo, ICAST 181:2011)

- “Proyecto «Miró: geometría y color»”, María Carmen Rufete, Ai 89 (2017)

Refleja críticas y cansancio por parte de las maestras, no es lo habitual.

- “Mirar la vida”, M^a Jesús Gallego, ICAST 113 (2009)

Incluye críticas. Es bastante extraño. Me produjo un rechazo, es del tipo “yo contra el mundo”

Mara Davoli da mucha importancia a la cultura de la incertidumbre y de la duda, replantearse los propios límites, ser conscientes de ellos como camino de mejora de las propias prácticas.

“Cuando se deviene consciente de los propios límites surge aquel espacio que te ayuda a evolucionar, que te ayuda a aprender a aprender. Sin embargo generalmente no nos gusta enfrentarnos con nuestros límites y tratamos de ocultarlos, de disimularlos”. Mara Dávoli, “Conversa amb Mara Davoli”, ICAST 113 (2009)

Quizá la relación con agentes externos, el hecho de ser artículos publicados en revistas de difusión, la inseguridad ante prácticas artísticas por parte de docentes que están saliendo de su espacio de confort o el deseo de animar a otras escuelas a realizar prácticas parecidas... pueden

explicar esta falta de problematización generalizada, no sé a qué se debe, pero es uno de los aspectos más llamativos.

Mónica Guerra relaciona la falta de reflexión con el hacer, con las prisas por hacer y deshacer que no nos deja observar ni escuchar.

“es un paso ligero y silencioso «observar y escuchar» que invita a la espera, capacidad siempre difícil por sí misma y que hoy deviene todavía más compleja por la prisa que lo trastorna todo y a todos y que no favorece quedarse quieto, hacer una pausa, porque no se le atribuye ningún valor. El impulso es hacer y deshacer. No sólo tal y cómo es característico en los pequeños, sino como ya es típico del mundo adulto actual, atento a acumular y descuidar los tiempos de sedimentación, que de hecho son los tiempos del auténtico conocimiento “ “Los pasos del proyectar”. Monica Guerra, ICAST 128 (2011)

“A lo largo de todo el proyecto, les propusimos multitud de actividades para explorar y disfrutar con los cinco sentidos, pero una de ellas: Creación de cuadros olorosos les reportó muy gratas sensaciones (...) Inagotables los cuadros que compusieron, e ininidad las posibilidades para combinar colores”. Carmen Soto Consejo de Infancia en Castilla y León, “Cuadros olorosos”, ICAST 135 (2012)

El miedo. La autodescalificación

Los maestros con frecuencia se sienten perdidos “y cuando buscan fuera de la escuela se encuentran que, a menudo, las programaciones que se proponen desde niveles educativos más altos, como la universidad o el ministerio, adoptan un lenguaje y una complejidad difíciles de entender, asumir y aplicar después en el aula” (Contino, 2009: 14)

Esta problemática se acentúa en el terreno de las artes y especialmente del arte contemporáneo y provoca una falta de autorización por parte del propio docente que evita este tipo de actividades o relega su actuación a un segundo plano. A mi entender es esta falta de auto-rización, de confianza en sí mismo, del propio profesorado lo que lleva a un empobrecimiento de la educación artística y a una búsqueda de “excusas” en otro tipo de condicionantes como la falta de tiempo, de materiales, de espacio adecuado, la presión de los padres por recibir resultados aceptables, de la dirección²⁵⁹, de las exigencias de aprender a leer, del currículum, etc. Esta confianza puede mejorarse en la formación inicial del profesorado, pero hunde sus raíces (me parece) en la propia formación artística que hemos recibido.

En la asignatura que imparto en magisterio intento que las alumnas se den cuenta de que es posible enseñar de otra manera y de que ellas son capaces de hacerlo, de que hacer 25 arbolitos de navidad todos iguales y sin salirse de la raya no es arte; que dejar que los niños se tiren globos llenos de pintura un día al año, no es arte; que buscar las figuras geométricas dentro de una fotocopia de Miró, no es arte... pero que todo podría serlo si se aprende a pensar artísticamente.²⁶⁰ Si se aprende a entender cómo funciona el arte.

²⁵⁹ El hecho de que la plástica esté habitualmente poco valorada en los centros hace que tenga pocos recursos, pero permite, por otra parte, que se pueda hacer lo que se quiera sin que a nadie le importe excesivamente siempre y cuando no ensucies demasiado.

²⁶⁰ Estoy intentando pensar como se podría convertir en arte la actividad de encontrar figuras geométricas en un cuadro de Miró y me es difícil imaginármelo. Pero seguro que es posible.

Son las propias creencias y miedos de los maestros las que más dificultan un cambio en la manera de relacionarse con la educación artística. Argumentos como “los padres exigen determinados resultados”, “la dirección no te permite hacer otra cosa” o “son demasiado pequeños” esconden en algunos casos (no en todos) un miedo a intentar hacer algo diferente y una excusa para seguir con fotocopias o manualidades que poco tienen que ver con la educación artística.

No es solo cuestión de confianza, rectifico. Enfrentarse a una clase de 20-25 alumnos requiere tener pensado “algo”: preparar la clase, anticipar lo que podría pasar, presentar un tema, buscar unos materiales, contar una historia que de pie a las suyas, llevar un objeto que llame su atención, saber qué hacer... pero todo empieza con la confianza en una misma y acaba con la confianza en los niños.

Hargreaves (2002) dice que las clases de arte tienen una incertidumbre, una ambigüedad que provoca inseguridad tanto en los alumnos como en el profesor. El alumno no sabe los que quiere el docente (2002: 181) y el docente generalmente no proporciona unos criterios de trabajo y evaluación claros.

La narrativa sobre el talento puede agravar esta cuestión

La misma narrativa sobre el talento que he desarrollado en el apartado del “niño artista” tiene consecuencias en la propia maestra, no solo porque “el niño artista” no necesite ayuda externa, sino porque cabe la posibilidad de que la maestra no se considere dotada de talento; en tal caso, dado que el talento -según esta narrativa- es una cualidad innata, se siente poco capacitada para valorar lo que está pasando o no tiene otro remedio que buscar fuera de sí los recursos que no encuentra en sí misma. Esto provoca inseguridad, miedo... Ya no solo es enseñar como en *El maestro ignorante* (1987 1ª) de Rancière lo que no se sabe, si no enseñar lo que no se puede saber. Se provoca una desigualdad inversa, el talento universal de la infancia frente a la ignorancia insalvable de algunos o algunas maestras. Sin duda, esta narrativa provoca una gran sensación de falta de control.

La educación artística como materia secundaria

En los artículos investigados se observa una inferior Jerarquía de la educación artística respecto a áreas instrumentales como las matemáticas o la lengua. Esta inferioridad se refleja en:

- Falta de especificación de los objetivos artísticos
- Distinto tipo de vocabulario entre los contenidos artísticos y pedagógicos.
- Distinto rol del docente frente a las actividades artísticas.
- Tendencia a adaptar actividades y contenidos de la primaria.
- Concentración las actividades de arte en festividades o días especiales.
- Falta de referentes teóricos sobre arte o educación artística.
- Falta de contextualización de los artículos. ¿Invisibilización?

Tanto en las experiencias de aula que se enmarcan dentro de un currículo globalizado, como en las experiencias que se enmarcan en talleres de arte o proyectos artísticos autónomos, hay una

jerarquía en los objetivos bastante evidente que se decanta hacia los de tipo lingüístico o matemático²⁶¹.

Hay pocos artículos que definan objetivos artísticos de desarrollo del pensamiento artístico, de comprensión de las cualidades formales de los materiales, de estrategias de creación. Se suelen incluir objetivos manuales (psicomotricidad fina, gruesa) o de refuerzo de contenidos curriculares de otras materias (colores, formas geométricas, conceptos matemáticos, contenidos de biología o ciencias...), pero no objetivos propiamente artísticos. El choque en los artículos de estos dos tipos de objetivos suele decantarse hacia la vertiente pedagógica, mientras que los objetivos artísticos son más generales, difusos y con frecuencia se resumen en disfrutar, potenciar la imaginación...

En relación a la falta de objetivos específicamente artísticos también se observa una **falta de evaluación** de los aprendizajes artísticos realizados. En el artículo “¿Arte en educación infantil? Un proyecto a partir de la obra de Joaquín Sorolla”, M.ª José Planes, Natalia Martínez , Ai 92 (2017). Un proyecto que se autodenomina de arte y que, de hecho incluye una variedad de actividades artísticas como crear con arena, crear animales marinos, hacer un retrato, etc., no incluye criterios de evaluación específicamente artístico más allá del aprendizaje de datos biográficos sobre su vida y su obra.

En algunos artículos se observa un **doble posicionamiento de una misma docente**²⁶²: cuando los objetivos son matemáticos, lingüísticos... el/la docente se implica de manera activa, hace preguntas, da explicaciones, dirige de manera abierta; mientras que cuando hacen arte, considera mejor dejarlos libres, no intervenir ni interferir. Este doble posicionamiento (más o menos activo en función de lo que se enseña) puede esconder varios motivos: una creencia en que el arte necesita una mediación poco intervenidora (narrativa de la espontaneidad y libertad que se estudia en el apartado de “enseñar-no enseñar”); una falta (inconsciente) de importancia hacia los objetivos artísticos o quizá un cierto miedo por falta de formación artística que se resuelve manteniéndose al margen para no “meter la pata”.

Este miedo lo describe Díez Navarro (2013)

“En las literaturas y en las músicas nos sentíamos mucho más seguras, pero en las artes plásticas, sobre todo en las más modernas y atrevidas, teníamos miedo a no saber, a equivocarnos, a perdernos, a no intervenir bien en el proceso, a desaprovechar el tema elegido, a exigir de más o de menos”. (Díez Navarro, 2013: 198)

Voy a presentar varios ejemplos y voy a comentar un artículo paradigmático que, a pesar de parecerme una buena práctica, presenta esta jerarquía.

- “Una mà de contes. Hacemos una película”, Lola Cordero, Ai 82 (2015)

²⁶¹ lingüísticos, matemáticos, de aprendizaje de habilidades de trabajo en equipo... los llamaré objetivos pedagógicos o curriculares para diferenciarlos de los artísticos.

²⁶² “¡Hacemos una película!”, Lola Cordero, Ai 82 (2015). Es muy paradigmático en este sentido. Narra la actitud diferente de la profesora según el tipo de objetivos que persiga.

Experiencia consistente en inventar un cuento y convertirlo en película de manera similar a los cuentos de “Una mà de contes”²⁶³. No utilizan el arte de manera transversal, sino que hacen algunos talleres a lo largo del año. Los objetivos son de aprendizaje cooperativo y democrático. También nombra la creatividad, pero después no se incluye en la evaluación. Se percibe una dualidad: no hace tanto énfasis en el proceso y conceptos propios del arte como en los procesos de un tipo de aprendizaje constructivista. No nombra ningún concepto ni material artístico aparte de reciclaje o los instrumentos (ipad, imovie) de grabación de la película. No le preocupan las cuestiones específicas de encuadre, color, calidad de los personajes contruidos con reciclaje, etc. Parece que lo de menos sea la película o los muñecos confeccionados, lo importante es el proceso de conversación, toma de decisiones, votación, reflexión... que ha implicado este proceso. El proceso creativo lo define como “proceso libre de creación y expresión artística”. En los objetivos pedagógicos no esconde su participación (relee, repite, hace preguntas). En la parte más plástica, deja muy claro que no quiere intervenir.

Esta dualidad esconde una concepción de la educación artística como un área de servicio que favorece el aprendizaje de competencias realmente importantes (en este caso aprender a trabajar de una manera horizontal y colaborativa), pero olvida los aprendizajes propios del área. Sánchez de Serdio (2009) deja ver esta relación instrumental del arte

“La enseñanza ha reclamado la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. (Parsons, 2002; Read, 2007; Eisner, 1992; Efland, 2004). Todos estos usos son perfectamente defendibles y valiosos, no obstante suponen una visión un tanto instrumental de los discursos y prácticas del arte como medios para obtener beneficios educativos generales, descuidando las dimensiones propias del mismo como forma de producción cultural” (Sanchez de Serdio, 2009: 1)

- “...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimiento “, Idoia Carricas, ICAST 122 (2010)

La jerarquía es muy exagerada: miden el cuadro, estudian las vocales, trabajan fracciones... todo menos nada relativo al arte o al artista. Aún así afirman:

“El arte ha entrado en el grupo y parece que el nombre de Miró y su modo de pintar no se nos olvida, ya que a lo largo del curso surgen referencias al pintor. Además este trabajo realizado entre todos ha unido al grupo y lo ha identificado con su trabajo!”. Idoia Carricas, ICAST 122 (2010)

- “Experiències d'art”, Carme Comas i Assumpta Cirera, ICAT 179 (2011)

Me Sorprende mucho el énfasis que hacen en actividades matemáticas como encontrar figuras geométricas. Dice que han preparado los talleres con ayuda de maestras y creo que queda clara esta influencia. Carme Comas, cap de l'Àrea de Difusió i Acció Cultural del MEV. Assumpta Cirera, responsable del Servei Educatiu del MEV. De hecho Carme Comas había sido profesora mía de matemáticas cuando yo era pequeña.

“Asseguts sobre cercles de colors, al vestíbul del museu, coneixem els nostres amics: el quadrat vermell i el cercle groc. Els dos personatges ens saluden i els saludem. Ens conviden a buscar formes quadrades i rodones en l'espai on estem situats. Tots els

²⁶³ Programa televisivo de TV3 en que se narran visualmente cuentos infantiles que un/a artista plástico va representando gráficamente. <http://www.super3.cat/unamadecontes/>

infants participen, observant, cercant, gesticulant, aplaudint i parlant. Descubrim que en l'espai arquitectònic del museu hi ha moltes formes geomètriques i que tenen diferents funcions (...) Tot seguit utilitzem una estructura magnètica rectangular, on hi ha traçades les mateixes formes geomètriques bàsiques que es poden veure en el frontal i convidem els infants a reproduir-lo usant unes peces de plàstic magnètic que cal encaixar. Omplen l'estructura de base amb formes i colors. Tots hi participem fins deixar-ho a punt. Carme Comas y Assumpta Cirera, "Experiències d'art", ICAT 179 (2011)

Es interesante, cuando aparecen documentaciones textuales, observar el tipo de preguntas que hacen las maestras. Por poner un ejemplo, una maestra observando las esculturas llevadas a la propia escuela, pregunta a los niños ¿Cuál es la más alta? ¿Cuál es la más baja? siendo un proyecto definido totalmente dentro del campo del arte. Sería un interesante estudio de investigación, centrarse en las documentaciones textuales.

"Buba: És un pirata! (Assenyalant la verda.)Bruna: És una mama. Té rodones, el dit passa per aquí... Li podem fer manyagues.
Buba: Es pot posar el dit! Aquesta no té forat!! (Assenyalant-ne una altra.)
Mestra: I porten roba?
Ona: Aquesta sí...
Guerau: Les han guardadesAssenyalant la verda, en Guerau diu que la verda és un papa.
Ona: És una nena perquè té cuetes... com l'Ona. I aquesta és la mama.
Buba: Són altes!!
Mestra: Quina és la més alta?
Buba: Aquesta, la mama
Mestra: Quina és la més baixa?
Buba: La papa
Pau: Aquest és gros!!! Aquest fa por!! És un monstre, un papa monstre!
Guerau: Aquesta té boca, només aquesta!"- Mestres de les EBM de Girona, "Una experiència de treball en xarxa a través de l'art", ICAT 192 (2013)

- "Poesía y juego Transformar y recrear un universo simbólico", Ángeles Medina, Ai 86 (2016)

La autora es del equipo de atención temprana (EAT) tres cantos- Colmenar Viejo. Viene del campo de la psicología, no del arte. Los referentes que utiliza son de pedagogía. Describe una experiencia artística clara, pero en ningún momento se refiere al arte ni a la educación artística. La relación que se muestra con las maestras es buena, las nombra por sus nombres y son las que inician la propuesta. Aquí la desigualdad de jerarquía se observa en los contenidos plásticos, que son una excusa para trabajar el juego simbólico de los niños y niñas.

- "La Reina Lluna", Elisenda Cordoní y Mequè Edo, ICAT 181 (2011)

Trabajan matemáticas, arte, lenguaje verbal y lenguaje musical en un proyecto común a partir de la obra de Oskar Schlemmer. Oskar Schlemmer puede considerarse el correlato escultórico de Miró, se le escoge porque utiliza formas geométricas y facilita trabajar objetivos matemáticos. A pesar de que es una actividad plástica muy completa que tiene en cuenta aspectos propios del arte como los materiales, los tipos de uniones, los movimientos posibles... se observa una Jerarquía entre lenguajes matemático y artístico y un mayor conocimiento del primer campo que del segundo. Los objetivos y contenidos matemáticos se especifican más claramente (Formas geométricas tridimensionales (prisma, esfera, cilindro), lenguaje matemático preciso , ordenación temporal del discurso, formas de desplazamiento, etc.

mientras que los artísticos se reducen a sensaciones, emociones y no se especifican claramente. Se percibe un doble lenguaje, más específico y profesional en el campo matemático y más naïf en el campo artístico. Incluso en el campo del arte cae en los tópicos de “pequeño artista”, “obra de arte”, “creación”, mientras que en el campo de la pedagogía se observa un fuerte interés en mostrar una relación democrática y horizontal alejada de narrativas modernas.

- “Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró”, Dolores Madrid, M.a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014)

Dolores Madrid y M^a José Mayorga pertenecen a la Universidad de Málaga, Rocío Pascual al CEIP Salvador Allende. Han participado u grupo de 25 alumnos de infantil, 54 estudiantes del grado de infantil, las maestras del CEIP Virgen de Belén (Málaga) y 5 profesores del equipo docente de la universidad. El proyecto es iniciativa del director de estudios de la Universidad de Florencia y se concreta en “compartir la experiencia del proyecto de trabajo *Il bello, Mirò, i bambini...*, que comenzaba a desarrollarse en escuelas infantiles de la Toscana”. Lo describen como una “oportunidad perfecta” para crear redes europeas de colaboración entre escuelas y universidades. Como en el artículo anterior, la jerarquía se desiguala en detrimento de lo artístico y algunos ejemplos de actividades son: Juego de la vida. Animación relacionada con la obra de Miró elaborada con puntos negros, ojo, estrella...; los alumnos y las alumnas deben completarla uniendo los puntos y formando nuevos planetas. En la pizarra digital trabajamos la vida y obra de Miró a través de la webquest «Conocemos a Miró».

En la conclusión indican que “El proyecto ha ofrecido una oportunidad única para presentar a Miró, desconocido por los niños, y trabajar distintas técnicas nuevas y motivadoras de forma entusiasta”, en lo que define bien el concepto que manejan de educación artística y a pesar de que en la descripción de los objetivos no se hacía referencia a ningún objetivo de aprender técnicas. No coinciden los objetivos del proyecto de la lista con la explicación que se hace del proyecto. Parece que el texto lo hayan escrito personas con distintos objetivos e ideas sobre la educación artística.

Esta jerarquía se refuerza por el actual “modelo tecnológico curricular que desarrolla una racionalización tecnocrática” (Ávila, 2003: 2), que da prioridad a los contenidos memorísticos y conceptuales, sin partir de sus experiencias vitales en relación a lo que Efland llama el “papel vital de la cultura en nuestra comprensión del mundo” (Efland, 1996). Es decir, una priorización de los contenidos académicos por encima de los prácticos, lo que Ávila llama currículo histórico artístico. Se trata de “pedagogizar” todos los aprendizajes, aspecto que también trabajan Pennac (1993) o Peralta (2011).

“Entre ellos, uno de los que está teniendo mayor extensión es el que se le ha denominando la “sobreescolarización del nivel”, y que se presenta en todo tipo de instituciones, programas y grupos de niños, incluyendo los bebés. Esta situación, a juicio de muchos expertos –S. Simonstein, V. Romo, O. Revecó, M. Manhey, entre otros–, es una de las expresiones de baja calidad de la oferta educativa actual, si se tiene como referencia al niño y la niña como sujeto de derechos”. (Peralta, 2011: 63)

Otra problemática típica de la educación artística en infantil consiste en adaptar (“bajar”) las actividades plásticas para que sean asequibles al nivel de infantil.

Typically, a curriculum, originally designed for the older child and adolescent, is diluted down to a simplified form, in the forlorn hope of making subject-driven, exam-orientated teaching palatable to ever-younger children. This simply has the effect of “damaging the disposition to learn” in early childhood (Katz, 1992). Likewise, many parents are persuaded— by entrepreneurs of the simplistic, “quick-fix” method—to think of early years’ education as a premature “hot-housing” of shallow cognitive skills, word recognition, and recitation. Pushed to its extreme, the transmission model of teaching causes suicidal stress in very young children. (Matthews, 2004: 283)

A pesar de la transversalidad y focalización en competencias y hábitos propia de infantil, la **influencia de la primaria** es tan grande que, además de adaptar actividades, también se han copiado en algunas escuelas las divisiones en materias, las programaciones en torno a contenidos o la realidad física de niños y niñas de 2 años sentados en pupitres gran parte del día. Aunque esta es una problemática que está remitiendo y cada vez se valora más la especificidad del 0-6 como una etapa propia y no como una etapa pre-escolar.

La horizontalidad de saberes, la posición no subordinada de lo pedagógico frente a lo artístico o de lo artístico frente a lo pedagógico, es la que posibilita los aprendizajes ya que uno no reproduce lo que ya sabe, sino que necesita abrirse a nuevos aprendizajes.

“Esta circulación de saberes (entre alumnos, maestros, artistas...) no solo es imprescindible sino que constituye la misma razón de ser del proceso de aprendizaje”. (Sánchez de Serdio, 2009: 5)

Otra consecuencia de esta jerarquización respecto a otros aprendizajes se observa en la habitual reducción de la educación artística a trabajos realizados con ocasión de distintas **festividades**. No nos imaginamos trabajando las matemáticas solo en el día de la madre.

Muchas escuelas aprovechan una festividad para hacer una actividad o un proyecto de arte, antes era el día de la madre o la Navidad, ahora es más el día de la mujer 8 de marzo, el año destinado a algún artista o el Día Internacional de los Museos , La diada de Sant Jordi es también una festividad muy utilizada para trabajar el arte en la escuela, incluso escuelas de amplia trayectoria artística como El Puig d'Esparreguera o Martinet aprovechan estos días no tanto para hacer arte, pero sí para visibilizar sus proyectos.

El sentido de festividad ha ido cambiando, ya no es solo el día de la madre, el día del padre, sino que se han incorporado nuevas “festividades” o aniversarios más locales (St Jordi) o más actuales (día de los museos, día de la paz). Aún así, esta ampliación del cánon de festividades no supone un cambio significativo respecto a la problemática que ya señalaba Eisner (1972), M^a Jesús Agra (1994), Spravkin (2002) o Ivaldi (2015) de trabajar el arte solo en determinadas ocasiones.

“Por su parte, Castro (1997) cuestiona las prácticas habituales en las que se propone a niños y niñas que dibujen: [...] a fecha fija para regalo en el día del padre, de la madre o de la abuela, para los niños de otro colegio con los que hay un intercambio de correspondencia, para la maestra, para la psicóloga, para la exposición, para el concurso con motivo del día internacional del árbol, de la educación vial, del oso en extinción, contra la droga, el racismo o a favor del reciclaje de basuras”. (Ivaldi, 2015: 25)

“Baste recordar ciertas rutinas y prácticas de la escuela toda, de dudoso aporte para el desarrollo plástico de los alumnos que recaen casi invariablemente sobre las

espaldas de la “hora de plástica” con poco respeto por sus propias necesidades disciplinares. Regalos para el día de la familia , invitaciones para eventos escolares, ilustraciones para la celebración de efemérides, etcétera , constituyen algunos ejemplos “[...] de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área”. (Terigi, 1997). (Spravkin, 2002: S/P)

Mara Dávoli insiste en este tema en uno de los artículos de las revistas investigadas.

“ Et parlo dels parvularis de Reggio, però en especial del Pablo Neruda. Mirem d’evitar els treballets per a les celebracions, aquell producte que es fa expressament per al Nadal, per al dia de la mare, del pare..., Halloween, Carnaval (aquest sí que el fem, hi ha un dia en què ens disfressem). És a dir, hi ha moments del calendari que són importants i que entren a l’escola portant un significat, però pensem que tota l’activitat de l’escola no ha de girar al voltant d’això”. Conversa amb Mara Davoli, ICAST, 113 (2013), ICAT 162 (2008)

Algunas festividades que se celebran en la escuela y de las cuales encontramos relatos con experiencias de arte en las revistas son:

Día internacional de los museos: “La tribu educa utilizando como vehículo el Arte” ICAST, 132 (2012); “Proyecto de arte: intersecciones”, ICAST 120 (2010), donde aprovechan el Día Internacional de los Museos y visitan el Centro de Arte Tomás Valiente.

Día Internacional de la Mujer: “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009); “Algo más que un proyecto de arte”. M del Carmen Díaz García, Rosa M Martínez Muñoz. ICAST 155 (2016)

Sant Jordi: 7 artículos “Experiències d’art, ICAT 179; Construïm un drac , ICAT 177 (2010); La conquesta dels infants, ICAT, 157 (2007); La familia en la escuela: aprender haciendo... , Ai, 75 (2014); L’obra de Tàpies, la recerca dels infants, ICAT, 196 (2014); Família i Escola comparteixen: ombres que expliquen històries., ICAT, 181 (2011); -Un llibre de tots per a tots. ICAT, 182 (2011)

Año destinado a algún artista “L’obra de Tàpies, la recerca dels infants”, Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014)

Día de la madre (no he encontrado ninguna experiencia de plástica que hagan una actividad para celebrar el día de la madre), aunque sea una de las actividades plásticas más típicas de la escuela infantil.

Halloween. Ninguno (un artículo en infancia latinoamericana, 12²⁶⁴. Seguramente no aparecen por una tendencia al proteccionismo cultural.

Respecto a las festividades es habitual que haya divergencias en las escuelas sobre qué festividades celebrar, cómo hacerlo, cómo integrar a las diversas identidades culturales, etc. Teixidó (2012) en un trabajo sobre las celebraciones en la escuela plantea los debates más habituales (tradición versus modernidad, local versus global, actividades extraordinarias versus cotidianidad, proyecto de centro versus autonomía de aula, planificación versus flexibilidad;

²⁶⁴ Práctica habitual, pero que según Teixidó ha generado poco conocimiento científico (Teixidó, 2012: 12)

especialista versus generalista, dimensión educativa versus social, obligatoriedad versus voluntariedad, dedicarle tiempo versus celebrarlo sin perder tiempo.

“En la toma de decisión de cuáles deben ser las fiestas que van a celebrarse a menudo surge la diatriba entre la preservación de las tradiciones que constituyen el acervo cultural de una comunidad (habitualmente vinculadas a efemérides, leyendas o formas de vivir la religión que se encuentran alejadas de la experiencia cotidiana de los alumnos) o bien de incorporar celebraciones de mayor actualidad, aunque procedan de otras realidades culturales o sean fruto de la presión consumista. En la vida escolar esta dualidad se presenta en forma de planteamientos dicotómicos: árbol de navidad o belén; Papa Noël o Reyes Magos, Todos los Santos o Halloween, murgas o drag queens. Cada opción tiene sus argumentos y no puede establecerse la primacía de una sobre la otra de una manera apriorística. Cada centro debe plantearse esta cuestión en función de sus condicionantes y posibilidades. La búsqueda de opciones intermedias (en base a la dualidad o a la alternancia) puede ser una buena alternativa cuando se antepone el logro/mantenimiento de un buen clima de centro a otras cuestiones de menor trascendencia, evitando la aparición de posturas extremas” (Teixidó, 2012: 55)

La falta o **escasez de referentes teóricos o bibliográficos** en los relatos de experiencias de aula también corroboran esta jerarquía. Sánchez de Serdio (2009) expone que en las prácticas de arte comunitario (dentro del giro educativo que ha tomado el arte y las instituciones culturales) se tiende a invisibilizar los referentes propios del mundo educativo en función de referentes del ámbito filosófico enmascarando un cierto menosprecio a las fuentes propias de la pedagogía o de la educación artística. En los artículos aquí investigados sucede lo contrario: no son artistas que se acercan a la educación, sino educadores que se acercan al arte y, en consecuencia, los referentes son mayoritariamente del ámbito de la pedagogía.

“Una de las consecuencias de esta recuperación de lo educativo «desde otro lugar» es el rechazo a los referentes que proceden del ámbito de la educación, y su sustitución por fuentes en su mayoría filosóficas (...) Al igual que la escuela, se les considera perdidos para la causa de la radicalidad política y estética, complacidos participantes de la reproducción biopolítica y el autoritarismo escolar. La paradoja que se produce al purgar tan drásticamente el rango de referentes y prácticas aceptables es que solo acaban por sentirse interpelados a participar en el debate individuos y colectivos altamente intelectualizados y politizados (con toda probabilidad por la vía del estudio de las mismas referencias). Así encontramos el problema de la educación radical como prédica a los conversos puesto que, a causa de su elitismo discursivo y devaluación de otros tipos de propuestas, deja fuera de su ámbito de diálogo precisamente a aquellos a los que quería dirigirse”. (Sánchez de Serdio, 2009: 54)

Esto supone, continua Sánchez de Serdio caer en un “elitismo discursivo” que “deja fuera de su ámbito de diálogo precisamente a aquellos a los que quería dirigirse” (Sánchez de Serdio, 2009: 54). Algo parecido, pero menos elitista, sucede en el ámbito escolar: quieren acercarse al arte y a los artistas, pero no incorporan referentes bibliográficos ni investigación sobre el mundo del arte. Las bibliografías aportadas por las maestras no especialistas pertenecen al ámbito pedagógico e, incluso cuando se aborda algún artista, no se explicita la documentación buscada sobre el mismo. La interrelación o los “territorios de cruce” de que hablan Sánchez de Serdio (2009) o Rodrigo (2007) no se da, al menos en cuanto a las citas bibliográficas y referentes directamente nombrados.

Hay muy pocos ejemplos de relatos de experiencias²⁶⁵ que contengan bibliografía y aún menos que contengan bibliografía del campo de las artes. La mayoría de artículos que aportan bibliografía son referentes de pedagogía y emociones básicamente²⁶⁶.

En muchas ocasiones, especialmente en las revistas de Rosa Sensat, hay una **falta de contextualización** de los artículos, no se sabe quién relata la experiencia o dónde se realiza. Se invisibiliza al autor sin poder reconocer si quiera si se trata de un/a maestro/a que ha participado o de alguien externo que participa como observador o relator. En otros, no se especifica la profesión o dedicación profesional del autor del artículo. Hay muchos artículos donde no se especifica la escuela aunque salgan fotos de la experiencia trabajada. Hay artículos firmados por la institución. No suele haber pies de fotos y, en muchos casos, no se sabe dónde se han realizado las experiencias.

Algunas de las autoras y autores de los artículos (como Lola Azparren o Mónica Guerra) no se especifica quién son ni a qué se dedican. Una búsqueda en Internet ofrece datos que no aparecen reflejados en las revistas como que es licenciada en Bellas Artes (Lola Azparren) o atelierista en Reggio (Mónica Guerra).

Me pregunto si esta falta de contextualización responde a alguna intencionalidad de las propias revistas, no he encontrado ninguna explicación. En algún momento, pensé que en las revistas de Rosa Sensat solo se especificaban los nombres de las escuelas públicas (y no de las concertadas o privadas), pero no es así. Otra hipótesis fue que a veces se recurría a una autoría institucional (como el FUB en el caso de Aula de Infantil o la propia asociación Rosa Sensat en el

²⁶⁵ Me refiero solo a los relatos de experiencias de aula, no a artículos de carácter teórico o reflexivo.

"La Reina Lluna", Elisenda Cordero y Mequè Edo, ICAT 181 (2011)²⁶⁵ de pedagogía y de Educación Artística. Aportan bibliografía sobre el artista DOMINGUEZ, C. (coord.). Oscar Schlemmer. Madrid: Museo Nacional. Centro de Arte Reina Sofía, 1996.

"La tribu educa utilizando el arte". Gema R. Guerrero. ICAT 132 (2012)²⁶⁵ Bibliografía de EA

"Alexander Calder desde una mirada matemática", Maquè Edo, ICAT 143

²⁶⁶ "Trocitos de ecología emocional en el aula", Ingrid Colom, Ai 89 (2017). Bibliografía sobre emociones.

"Soy y siento de todos los colores", AAVV, Ai, 89 (2017). Bibliografía de emociones y un libro de Prenski, nativos digitales.

"Poesía y juego. Transformar y recrear un universo simbólico", Ángeles Medina, Ai, 86 (2016) Bibliografía sobre juego, actividad simbólica y poesía.

¡Hacemos una película!, Lola Cordero, Ai 82(2015) Bibliografía sobre TIC

"Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró", Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014). Bibliografía de pedagogía y proyectos de trabajo

"Contexto de simbolización y juego". Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco. Ai 77 (2014) (Winnicott, juego simbólico, Lynch)

"Proyecto creativo con las familias", Pere Bernal, María T. Torres, Ai 60 (2011) (De pedagogía)

"Una imagen y mil palabras", Judit Carrera, Ai 52 (2009)(Bibliografías de cuentos y pedagogía). Los objetivos son básicamente lingüísticos

"El fang, una experiència a l'escola bressol", Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)²⁶⁶Cita a Malaguzzi, pero no bibliografía de arte.

"L'obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme" Elisabet Tapias, ICAT 206 (2015) De pedagogía (Wild, Steiner, Tardos)

Díaz García, M^a del Carmen ; Martínez Muñoz, Rosa M^a (2016). "Algo más que un proyecto de arte", ICAT, 155 (De lectoescritura, emociones)

"Espacio para el silencio, relaciones sensibles", Janet Val, ICAT 121 (2010)Espacio para el silencio; relaciones sensibles ICAT 121²⁶⁶ Bibliografía emociones, referencia a Javier Abad.

caso de ICAT e ICAST) como estrategia de legitimización. En todo caso, sitúo esta problemática en el apartado dedicado a la tensión de jerarquía entre arte y educación.

Algunos ejemplos son:

- “La belleza, Miró i els infants...”, Enzo Catarsi, ICAT 190 (2013). Presenta una experiencia realizada en varias escuelas de Reggio, pero sin explicarlo. Parece una experiencia de una sola escuela y no se entiende de dónde viene el proyecto hasta que no se hace una búsqueda en Internet y se encuentra que Catarsi ha coordinado un proyecto sobre Miró en las diferentes escuelas y “nidos” de Reggio Emilia²⁶⁷.

- “La Reina Lluna”, Elisenda Cordoní y Mequè Edo, ICAT 181 (2011)

Ponen los nombres de los niños, sus fotos, el título de sus piezas plásticas, su edad, el nombre de sus padres... pero no aparece el nombre de la escuela ni su ubicación. En Internet encuentro la misma experiencia especificando que se ha realizado en la Escuela Bellaterra adscrita a la UAB. No sé porque no lo indican.

- “Trobada entre la geometria i l’art”, Maqué Edo i Roser Gómez, iCAT, 170 (2009)

Se dice los nombres: Mequè Edo, professora de Didàctica de les matemàtiques de l'UAB i Roser Gómez, mestra d'educació infantil, pero no dicen la escuela, aunque en la web se puede encontrar la experiencia con el nombre, fotos de las profesoras...

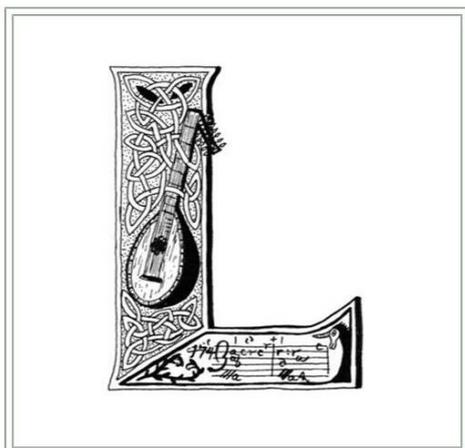
- “Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren, ICAST 117 (2009). Hay fotografías de producciones infantiles, pero no se sabe si son de una escuela o de un taller extraescolar.

“El árbol de Navidad”, Soledat Sans, ICAST 107 (2008). “La conquesta dels infants. Temàtiques il·lusionades/implicacions sorprenents”, Soledat Sans, ICAT, 157 (2007) , “La línea reciclada”, Soledat Sans, ICAST (2008). Hay varios artículos de Soledat Sans que son de un taller, pero no se especifica, dice “una postal llegó al taller”, pero no hay ninguna otra referencia.

- “Sueños de cruces y formas”, Águeda Hervás, ICAST 118 (2009). Parece que es una escuela, pero no se dice, podría ser un extraescolar.

²⁶⁷ <http://www.centrociari.it/294-2/>

IV. 3. B. ENSEÑAR O TRANSFORMAR



A* educación del arte o la educación a través del arte son los dos posicionamientos más clásicos en el debate sobre la educación artística (Balada, 1993; Juanola, 2006). En el primero la educación artística convive con otros aprendizajes como una materia más, en el segundo la educación artística es el instrumento del proceso educativo (Read, 2007, 1943^{1ª}; Parsons, 2002; Eisner, 1992; Efland, 2004; Hernández, 2009²⁶⁸); en esta última concepción el arte busca el desarrollo integral de la persona y no el aprendizaje de unos contenidos, técnicas o habilidades.

¿La finalidad de la educación artística es enseñar arte o la finalidad de la educación artística es educar personas?

“Los múltiples y variados conflictos que se presentan a lo largo de la vida, se asemejan a los problemas encontrados en el arte. Son problemas que casi nunca tienen una sola respuesta, cuestiones delicadas, ambiguas, incluso a veces de difícil salida. Se podría pensar que aquellas escuelas en las que se quisiera preparar para la vida «fuera» de la escuela, se plantearían tareas y problemas que tuvieran características semejantes a los que se encuentran fuera de la escuela. Pero no suele ocurrir así. La vida fuera de la escuela no suele tener relación con los trabajos que se mandan para casa y, desde luego, no tiene que ver con un test de elección múltiple.” (Eisner, 1992: 31)

La tensión entre estos dos posicionamientos refleja la ambigüedad o indefinición que existe respecto a los objetivos y finalidades de la educación artística. No hay un acuerdo entre cuál es o debería ser la finalidad de la educación artística y este desacuerdo supone un importante reto a resolver (Agirre y Giráldez, 2009; Avila, 2003: 3)

“Uno de los retos más urgentes que tiene la educación artística en el ámbito escolar es el de determinar con claridad los propósitos formativos de su acción. Las diferentes derivas y proyectos curriculares que hemos mencionado anteriormente han tocado muchos aspectos distintos –desde el aprendizaje de las artes hasta la

* L is for Lute - digital illuminated capital L from an original pen and ink design. 1,13 €

https://www.etsy.com/es/listing/668283438/l-is-for-lute-digital-illuminated?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=gorra+letra+L&ref=sr_gallery-1-10&organic_search_click=1&dig=1

²⁶⁸ “Lo que pretendo no es tomar el empeño que pone este enfoque en el alfabetismo visual y de los media para reivindicar un nuevo espacio para la educación de las artes, ni reclamar la importancia de la “inteligencia simultánea” (que se proyecta en las imágenes visuales) frente al predominio de la “inteligencia consecutiva” (que se refleja sobre todo en los textos escritos) (Simone, 2001). Con ello trato de rescatar algunas de sus posiciones y nociones, para dotar, de un sentido y una finalidad alternativa, a la educación de las artes. Un sentido que, parafraseando a Paulo Freire, tendría como objetivo no descifrar el mundo, sino interpretarlo, para cambiarlo.” HERNANDEZ, Fernando (2009c). “Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente”. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 55, pág. 45.

liberación expresiva de los individuos—, que no encuentran siempre un adecuado equilibrio en las propuestas curriculares. Incluso, en muchas ocasiones, no está suficientemente claro si el fundamento de nuestra presencia en el currículo escolar está en la formación general de la persona o en la formación (aunque sea a una escala muy modesta) de artistas. Todavía nos debatimos muchas veces en la ambigüedad de este doble objetivo y la resolución del dilema se ha convertido ya en un reto que no puede aplazarse más.” (Agirre y Giráldez, 2009: 84-85)

Educar personas se traduce comúnmente como educar en valores. Son muchos los artículos²⁶⁹ en que se plantean actividades para educar en valores: para aprender a respetar a los demás, respetar la naturaleza, cuidar el medio ambiente, estar en alerta frente al consumismo, valorar los procesos frente a los resultados, etc. Artículos que -desde actividades muy sencillas como

²⁶⁹ “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”, Gerard Guillot, ICAST 143 (2005)

“Els docents i els artistes procurem de donar als infants una empenta i un trampolí per construir-se, no solament per als qui esdevenen capaços de crear, sinó de bell antuvi per als qui siguin creadors d'ells mateixos: perquè crear coses no és l'objectiu final, sinó crear-se un mateix creant, realitzar-se realitzant; aquest és potser l'horitzó que l'educació artística té per oferir com a exemple”

“La línea reciclada”, Soledat Sans, ICAST (2008)

“En contraste con el consumo, a veces exagerado, nos resultó satisfactorio observar en todo lo que se podía convertir un simple material que muchos habrían considerado directamente para tirar. Seguro que las cosas sencillas son las grandes cosas.”

“Materiales cotidianos”, Maite Gracia, ICAST 124 (2010).

Se refiere tanto a la educación de las propias maestras en un contexto escolar en que se gata mucho material como de los niños y niñas. Proponen utilizar objetos cotidianos, material natural y material de desecho.

“Estas actividades persiguen aprender a valorar y respetar el entorno que les rodea, sensibilizar a la comunidad escolar con la problemática consumista del mundo en el que está inmersa, adquirir y desarrollar destrezas manipulativas”

“Arte en la naturaleza”, FUB, Ai 60 (2011). Quiere recuperar (con ayuda de la creación de instalaciones en el boque) el valor de lo efímero, de lo no comercial en un mundo que solo presta atención a los productos y a los resultados tangibles.

“Bones pensades”, Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 200 (2014). Resalta la idea de construir discurso educativo.

“En les nostres reunions, en les nostres pautes formulem aquests discursos que ens *empoderen* perquè parlen de les nostres vides, de les nostres experiències, de les nostres consciències, dels nostres desitjos. Construir un discurs educatiu que afirmi el dret a la igualtat dels infants, independentment del seu origen social, sexe, edat, religió, llengua o origen ètnic; que garanteixi la capacitat dels infants de participar i viure en una democràcia; que no exploti ni mercantilitzi la vida; que institueixi relacions socials i educatives basades en el diàleg entre adults i infants i no en relacions autoritàries i colonitzadores dels cossos i les ments dels nens i nenes: aquesta és per mi la funció social de la revista *Infancia latinoamericana*. “Maria Carmen Silveira Barbosa, “Bones pensades”, ICAT 200 (2014)

“Arrelament i identitat”, Mara Davoli, ICAT 201 (2014). Todo este artículo aborda el tema de la integración cultural, la participación, los valores... en un contexto complejo en que confluyen personas con ideas, valores muy distintas. La escuela es un punto de cohesión, pero no puede ser el único y que no puede dar la espalda al conflicto, sino abordarlo y cuestionarse sus valores con profundidad.

“Soy y siento de todos los colores”, AAVV, Ai, 89 (2017). Contra la segregación escolar, aunque luego el proyecto no se centra para nada en este tema, solo lo dice en el enunciado del artículo.

“Nuestra sociedad ha cambiado. Actualmente, tenemos un alto nivel de inmigración en las escuelas y, además, los niños y las niñas ya no tienen las mismas necesidades e intereses que los de hace una década. Por esta razón, la escuela tiene que adaptarse a los cambios vertiginosos que ha traído consigo la globalización.”

trabajar con materiales de desecho o ir al bosque a hacer una instalación efímera- pretenden un cambio personal y social.

Género. Hay dos artículos, por ejemplo, en que se aborda la figura de Frida Kahlo y Mary Cassat con el objetivo de recuperar la memoria de mujeres artistas y así visibilizar la desigualdad histórica que la mujer ha sufrido en la sociedad.

“Con motivo de la proximidad del 8 de marzo y la celebración del Día Internacional de la Mujer, y dado que en nuestra escuela la coeducación es el principal eje transversal que vertebra nuestras actividades, el curso pasado realizamos en la escuela un taller de arte pictórico desde la perspectiva de género, cuya finalidad era ofrecer a los niños y las niñas referentes pictóricos femeninos a través de las figuras de Frida Kahlo y Mary Cassat. Por otro lado, el taller también sirvió para sensibilizar a las familias de la escuela hacia el tema de la discriminación por razón de género y la situación real de las mujeres en la sociedad, fruto de un pasado histórico basado en el androcentrismo.” Equipo de la Escuela Infantil Somriures, “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Ai, 49 (2009)

Diversidad. Alteridad. En otros se utiliza el arte como un elemento de cohesión e integración como en el caso del CEIP *Les Arenes de Les Fonts* de Terrassa, escuela que en tres años ha pasado de 50 a 300 alumnos, en que el nivel de inmigración llega al 40% del alumnado y en que hay un equipo docente poco estable. Hacen de los lenguajes artísticos un eje estructural del proyecto ya que consideran que el arte es un lenguaje universal que ayuda a la integración de los niños y niñas que acaban de llegar y aun no conocen la lengua.

“Dada la situación de crecimiento desmesurado de la escuela, del tipo y procedencia de las familias, de la lengua habitual de los niños y las niñas, hemos ido viendo la gran importancia que tienen, para nuestro alumnado y sus familias, dos de los principios que nos propusimos desde un principio [ser positivos y los lenguajes artísticos] (...) “tiene un peso muy relevante todo cuanto hace referencia a los lenguajes artísticos ya que son unos lenguajes universales a través de los cuales las personas se comunican sin ninguna exclusión. Por todo ello en la escuela lo trabajamos mucho y no esporádicamente sino de una forma muy estructurada y a la vez muy creativa. En un inicio este principio era como un sueño, una idea. Ahora es una realidad que ha superado nuestras expectativas iniciales ya que nos ha permitido aglutinar a todos los niños y niñas de la escuela en unas actividades en las que todos parten de un punto muy similar y que han hecho que nadie se sintiera en superioridad o inferioridad de condiciones” Roser Caba i Roser Ripoll, “Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!”, Ai 45 (2008)

La utilización del arte para abordar la problemática de la ceguera se refleja en dos artículos: “Un proyecto de arte en blanco y negro”. Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015) y “Picasso para ciegos”, Miguel Ángel Puentes, ICAST 103 (2007)

“África magia y poder En busca de algunas respuestas”, Montserrat Soldevila, ICAST ICAST 103 (2007) describe un proyecto de corte multicultural que pretende acercar a los alumnos a la cultura africana como respuesta a “Un problema, la marginación de Brenda, una niña de origen africano” que pertenece al grupo clase. Inician el trabajo a partir de los estereotipos que los niños y niñas tienen sobre África con la idea de desmontarlos, aunque las realizaciones plásticas que hacen (una máscara yoruba, una obra de teatro con cazadores y leones) no parece que contribuyan a desmontar estos estereotipos.

Concienciación. Otros buscan una concienciación política y ecológica (de cuidado del medio ambiente, de cuestionamiento de la lógica de mercado consumista que domina en el sistema económico actual) a partir del trabajo con materiales de reciclaje y de procesos artísticos efímeros no centrados en el producto. La utilización de determinados materiales y procesos no solo refleja una opción ideológica, sino que también se considera capaz de provocar un cambio en la manera de hacer y de pensar de los alumnos.

“La nostra feina demana, doncs, uns criteris clars, definits, una cultura pròpia per decidir com, per què utilitzem uns materials i no pas uns altres. Crec que hem de fugir de la «lògica» del mercat. No podem deixar que l’atzar o les modes decideixin paràmetres importants en educació”. Nancy Bello, “Materials suggeridors aprenentatge per la vida”, ICAT 178 (2011).

En las clases que imparto en la escuela, he observado que el simple hecho de utilizar el reverso del cartón de las cajas de cereales como soporte para actividades de composición o acuarela sin dar ningún tipo de explicación a los alumnos o familias, ha provocado que los niños y niñas traigan cartones y se utilicen muchas menos hojas de papel de dibujo que por su gramaje es bastante caro. Requiere cortarlas previamente, pero un proceso tan sencillo que surgió con el objetivo de no haber de “racionar” el papel ni sentir la necesidad de hacer algo bonito, provocó un cambio que no deja de ser importante ya que la cantidad de material que se malgasta en las escuelas resulta alarmante. La idea de fondo que hay en estas prácticas es que se aprende más a través del ejemplo y de la implicación personal en proyectos con procesos respetuosos con los valores que pretendemos educar que a través de un discurso verbal. Aunque pueda parecer una obviedad, son frecuentes las prácticas en que se habla de la horizontalidad a partir de la verticalidad, de la sobriedad a partir del despilfarro, de la sostenibilidad a partir de trabajo con materiales “aparentemente” reciclados, pero comprados en un almacén.

En todo caso, una concepción transformadora de la escuela, aunque deseable, entraña problemáticas de gran complejidad que con frecuencia se resuelven en soluciones simplistas. La falta de universalidad de los valores, el conflicto ideológico, la falta de visibilización de determinados discursos, las modas, la obligatoriedad de cambiar, el poder “mágico” del arte en el proceso de transformación... son algunas de las problemáticas que se articulan en la tensión entre enseñar o transformar y en las que la introducción del arte contemporáneo es vista como un elemento que facilita la reflexión (Abad, 2008; González Vida, 2007; López Fernández Cao, 2005) y proporciona estrategias frente al conflicto (López F. Cao, 2012) ²⁷⁰

“Por naturaleza, el arte presenta un problema multilógico, representa valores dispares y se interesa y promociona realidades diversas, invitando al análisis, interpretación, y juicios de significado desde, al menos, más de una perspectiva. El arte puede abrir heridas sociales y señalar aspectos que provoquen conflicto. Es

²⁷⁰ López Fdez- Cao, 2012 señala algunas de las estrategias que el arte puede facilitar para enfrentarse al conflicto:

- La capacidad de tratar con la realidad objetiva.
- La capacidad de tratar con la realidad subjetiva.
- Tolerancia y disfrute de la ambigüedad.
- Afrontar el conflicto. Nuevas estrategias adaptativas frente al conflicto.
- Tolerancia a la frustración.
- Aprender a elegir.
- Aprender a cometer errores.
- Aprender a planificar.
- Otra concepción del tiempo.
- Otra concepción del espacio.
- Capacidad de habituación.
- Capacidad de deshabituación.
- Comprender la creación como la unión de lo individual con lo común.
- Comprender la creación como un modo de apostar por la vida.

responsabilidad del profesorado ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que el conflicto es parte inherente de la vida, que manejar el conflicto es siempre un reto, normalmente difícil, pero que la comprensión y la resolución del mismo se puede encontrar a través de la paciencia, la flexibilidad, la tolerancia y la razón crítica.” (López Fernández Cao, 2005: 461).

La “retórica de la transformación” (Sánchez de Serdio, 2011; Sánchez de Serdio, 2012; Yúdice, 2003) a que aludía en el apartado de “Pedagogías Críticas” del Estado de la Cuestión supone un interesante campo de tensiones. Se parte de la premisa del potencial transformador que tienen las artes (Vallvé, 2010: 40), pero no siempre se abordan las problemáticas implícitas a esta transformación, tanto la ingenuidad de creer en un poder “mágico” del arte, como la fácil manipulación en que se puede caer al hablar de transformación.

El problema de los valores

La capacidad del arte para educar en valores es ampliamente compartida y es visible en muchos artículos que ya he ido nombrando. Pero apelar a los valores lleva al cuestionamiento de la universalidad de los mismos y al conflicto ante la disparidad de valores que convergen en la escuela.

“No existe una práctica educativa que no esté conectada a una ideología que subyace en su esencia. Las prácticas jamás son neutrales. De la misma forma las teorías educativas se expresan en unos modelos educativos. Forma y fondo están conectados. Toda práctica por banal que parezca está sintonizada a una teoría, a una ideología educativa, de la misma forma que toda teoría se expresa en unas prácticas específicas.” Beatriz Trueba, “Espacios en armonía”, ICAST 135 (2012)

Algunos autores advierten que la educación infantil está atravesando momentos de regresión en que se intenta imponer valores cuantitativos y tecnócratas propios del neoliberalismo (Trueba, 2015; Torres, 2002) y que algunas propuestas pedagógicas como la pedagogía sistémica o la pedagogía Waldorf están propiciando la penetración de ideologías ante las cuales no ha habido suficiente reflexión y que pueden implicar valores contrarios a los que deseamos educar.

“es la infancia y sus derechos lo que está en juego y corre el peligro de ser secuestrada por unos valores sociales de anulación de su propia cultura, de negación de sus valores e imposición de criterios alienantes”. (Trueba, 2015: 32)

“A més, hi ha un altre risc que hem d'afrontar i que té molt a veure amb la tendència creixent de transformació i canvi que s'ha instal·lat com a valors positius gairebé absoluts, i que poden representar una via per on poden entrar ideologies molt qüestionables a les escoles, perdent de vista els referents pedagògics imprescindibles per generar canvis i transformacions amb sentit, que ajudin els equips i les escoles a tenir el dinamisme necessari per viure en aquests temps tan trepidants”. (Altimir, 2018: S/P)

“Porque me he dado cuenta de que, hoy que «parece indispensable innovar», en muchos casos se producen transformaciones en las escuelas sin una reflexión profunda acerca de las razones y de los principios que deberían orientar los procesos de cambio, y que se limitan a incorporar objetos y materiales de las llamadas (...) Se podrían poner muchos ejemplos, pero me limito a destacar que la mayoría de las veces se actúa así porque no hay un conocimiento profundo de lo que se intenta adoptar.

Si no, por ejemplo:

- No se encontraría en las escuelas públicas nada que se refiera a la pedagogía Waldorf, dada su identidad «espiritualista», totalmente empapada de ideas a las que no se debería dar cabida (como la de la reencarnación de las almas, que de hecho orienta toda su mirada hacia el primer septenio de vida del niño y, por consiguiente, define sus planteamientos pedagógicos y también da forma a muchos materiales educativos, como las famosas muñecas sin cara)(...)
- Tampoco se aceptaría que algo que se conoce como «pedagogía sistémica» entrara en la escuela pública, porque además de todas las buenas razones para rechazarla que nos ha explicado Joan Girona (2015 y 2017), que comparto totalmente, a mí una pedagogía que pretende educar desde el amor (el llamado «orden del amor») me asusta mucho.” (Ferri, 2018: SN)

Estas pocas citas muestran que lo que para unos son valores, para otros son contravalores y que apelar a los valores exige una problematización de los mismos y una reflexión sobre la conducta a adoptar por el docente. Los valores entrañan una ideología²⁷¹, una visión del mundo que – incluso en el caso de tratarse de valores ampliamente compartidos- conllevan mucha disparidad a la hora de concretarlos.

“Para los valores compartidos se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, podríamos tomar como valores compartidos conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. Todo el mundo está de acuerdo en que la justicia es preferible a la injusticia, la verdad a la mentira, etc. Sin embargo, como es obvio, decir esto y nada es casi lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que sea la justicia, la libertad, etc ., y además existen también diferentes maneras de jerarquizar tales valores. (...)

A menudo un valor aparece como compartido pero, en cambio, existe controversia social en la forma de interpretarlo en situaciones determinadas. Así, por ejemplo, el valor de la vida humana no es puesto en duda por casi nadie, pero en la interpretación de este valor (o en el propio concepto de «vida humana» o de «persona») difieren quienes son partidarios de la despenalización del aborto y quienes son radicalmente contrarios a él. En otras ocasiones, la controversia tampoco está en aquellos valores generales considerados aisladamente, sino en las consecuencias que se derivan de las diferentes formas de jerarquizarlos. La paz, en principio, es un valor compartido por todos, pero no hay acuerdo en si este valor debe o no subordinarse a otros valores. Las libertades de expresión y de información son también valores A[de amplio consenso], pero genera polémica cuáles serían los límites de estas libertades frente al derecho a la intimidad. Finalmente, en otros casos, la controversia tampoco se da en relación al valor en sí mismo, sino a la mejor manera de hacerlo realidad. Al menos de forma explícita todas las opciones políticas dicen trabajar a favor del bienestar social, pero discrepan entre ellas sobre si para lograr el más elevado grado posible del mismo es preferible un mayor o un menor intervencionismo estatal. Por tanto, muchas veces, lo realmente controvertido en relación a los valores está en cómo lograrlos, cómo interpretarlos o cómo jerarquizarlos”. (Trilla, 1995: 103-104)

Trilla (1995), frente a esta controversia, propone unos criterios de reflexión que ayuden a decidir el tipo de postura (neutral pasiva, neutral activa, beligerante,...) que puede adoptarse frente a un valor controvertido trabajado en el aula y que ayuden a discernir el posicionamiento ya que según él “la pregunta sobre si los profesores deben o no actuar neutralmente creemos

²⁷¹ “Michel Appel (1986), tratando de establecer el significado de ideología suscribe que hace referencia a algún tipo de «sistema» de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social.” (Arañó, 1989: 9)

que no puede tener una respuesta unilateral; mejor dicho, que la única respuesta sensata y posible es depende: a veces será conveniente que el profesor actúe neutralmente y, en otras ocasiones, será del todo indeseable que así lo haga.” (p.94). Esta reflexión es especialmente necesaria en aquellos casos en que el educando carece de la madurez suficiente para posicionarse reflexivamente, como podría ser en el caso de alumnado de infantil.

“La capacidad cognitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego. Es obvio que éste ha de ser un factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma en relación a las cuestiones controvertidas. Cuando el educando (y, en general, los sujetos que forman el grupo-clase) carecen de la capacidad cognoscitiva necesaria para comprender la controversia y dar significatividad a los valores que están en conflicto, lo más razonable será la neutralidad pasiva: es decir, no marear al niño con problemas que están muy lejos de su entendimiento. Lo más fácil es que ejercer beligerantemente frente a sujetos que carecen de las aptitudes cognoscitivas suficientes derive hacia el adoctrinamiento puro y simple”. (Trilla, 1995: 103-110)

Trilla no aboga por la neutralidad, pero sí por la reflexión para los que propone unos criterios, especialmente recomienda no obviar la complejidad ni manipular la situación presentándola de manera parcial, obviando su carácter controvertido y enmascarando el propio posicionamiento. Sin olvidar la relación entre saber y poder ni partir de una neutralidad imposible.

“el desvelamiento de la relación saber-poder (Lyotard 1987; Foucault 1987; Derrida 1989) que pone en evidencia la ingenuidad pedagógica de la neutralidad del conocimiento y de su transmisión; la crisis (muerte, deconstrucción...) del sujeto (de la identidad...) que hiere peligrosamente el sentido de la educación “ (Trilla y Ayuste, 2005: 235)

En las revistas hay muchos ejemplos de educación en valores (he presentado algunos al inicio de este apartado), pero muy pocos que reflejen conciencia sobre la disparidad de valores.

- “El árbol de Navidad”, Soledat Sans, ICAST 107 (2008)

A raíz de un tema que empieza a ser bastante polémico en muchas escuelas debido al contenido religioso, consumista que transmite la Navidad y de la necesidad de integración de niños y niñas con otras religiones o valores, se plantean algunas estrategias y deciden hacer un árbol de navidad con cajas recicladas, con obsequios vacíos y palabras escritas, metáforas sobre las Navidad.

“Todo sería reciclado. Nada de papelería, nada de hacer bonito, nada de los objetos usuales de estas fechas, vistos y gastados de tanto vistos. ¿Y si hiciéramos regalos de nada? Que no fueran nada(...) Primero los niños y las niñas habían hecho una lista a fin de concretar en palabras, metáforas y abstracciones: Contenta, paz, amistad, alegría, cosquillas, sorpresas, temblor... Más tarde, una mesa llena de materiales del almacén ordenados por colores motivaban la elección y la imaginación. Los niños y las niñas, sin grandes dificultades, materializaban sonrisas y deseos llenando y adornando pequeñas bolsas blancas recuperadas de un estand”. Soledat Sans, “El árbol de Navidad”, ICAST 107 (2008)

Mara Davoli en varios artículos ²⁷² incide en el respeto a otras culturas y valores. Una escuela laica ha de respetar distintos valores, distintas religiones y para conseguirlo intentan no

²⁷² “Arrelament i identitat”, Mara Davoli, ICAT 201 (2014)

priorizar ningún punto de vista. Esto presenta una tensión patente en muchas escuelas y un conflicto respecto a si se ha de transmitir valores o si es posible la neutralidad ideológica en la escuela. Pone el ejemplo de la Navidad y la posibilidad de encontrar maneras de formular la Navidad no solo como el nacimiento de Jesús, sino como el momento de reunión de muchas familias. Buscar los marcos comunes que pueda haber ante un acontecimiento que presenta una divergencia de valores.

“La Navidad es difícil porque, por un lado, todos la viven: empiezan las luces, los papás Noel, los juguetes, la televisión, las escuelas cierran por vacaciones... ¿Qué es en realidad la Navidad? Por una parte, es la celebración, la conmemoración, del nacimiento de un niño. Por otra, también es el momento en que, incluso las familias que no tienen ninguna religión, que son ateas, o las familias creyentes, musulmanes, católicos, budistas, precisamente por el hecho de que las escuelas están cerradas, encuentran momentos para reunirse. Entonces, hace falta encontrar las maneras para formular la Navidad no sólo como 'el nacimiento de Jesús'. Quizás podemos encontrar un valor que es el de la relación, el de juntarse, el de la celebración.”

“Sentir que se es respetado, sí. Nuestras escuelas son públicas y laicas. Esto significa que miramos de no priorizar un solo punto de vista. Hace falta estar abierto y decir: 'la escuela te acoge, escucha tu cultura y después en casa tú profundizas y continúas, por ejemplo, la educación religiosa de tu hijo o tu hija'. Esta escuela es una escuela de todos “ “Conversando con Mara Dávoli”, ICAST 113 (2009)

Hay escuelas que optan por no celebrar la Navidad. En la escuela El Martinet de Ripollet celebran “días especiales”, pero no celebran la Navidad.²⁷³

“La escuela “de todos”. El debate se reabre cada año en el umbral de la Navidad. Bajo las raíces del árbol navideño, junto al consumo, el frío y la fiesta, hay una iconografía religiosa que fundamenta las creencias de la Iglesia católica. ¿Cabe esa simbología en el espacio común que es un centro de enseñanza?

Precisamente la introducción del arte contemporáneo en la escuela se considera un agente beneficioso de mediación en entornos con valores en conflicto (Burgess, 2004; Addison, 2004; Del Corral, 2007; González Vida, 2007), pero es una mediación compleja que implica “Crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear” (Meirieu, 1998) y donde las voces divergentes, incómodas o incluso reaccionarias, también puedan expresarse.

“Para nosotros, educadores, nuestra misión hoy es refabricar la mesa redonda, es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear y en eso hay algo fundamental que me parece ser el gran desafío de la modernidad. En las sociedades tradicionales podía esperarse que la gente dejara de pelearse o bien por el miedo al castigo, a la sanción o porque estaban bajo influencia de una ideología única. En una democracia que acepta la diversidad, que acepta la pluralidad para que la gente no

“Conversando con Mara Dávoli”, ICAST 113 (2009)

²⁷³«Hay que buscar formas de expresión con las que todos puedan sentirse cómodos», responde Lola Abelló, presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, CEAPA. Una entidad no confesional, progresista e independiente, que agrupa a 12.000 asociaciones de padres y madres de alumnos de centros públicos.”La escuela pública es la escuela de todos y en este país hay una realidad multicultural en las aulas que supone también un cambio en las tradiciones”, argumenta la responsable de CEAPA. La escuela debe ser un “espacio de convivencia y consenso”.

Aunque no se dispone de datos oficiales, Lola Abelló explica que “cada vez hay más centros que quitan la iconografía religiosa de sus aulas. Los padres tienen derecho a denunciar”, si consideran que la presencia de un belén choca con sus creencias. <https://www.publico.es/espana/escuelas-belen.html>

se enfrente, va a tener que aprender primero a encontrarse, y no como en las sociedades tradicionales que funcionaban de manera fusional, como una identificación clónica". (Meirieu, 1998: 133)

"Los alumnos no van pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir. Van a la escuela para descubrir en ella, según la hermosa fórmula retomada por Daniele Sallenave, «el don de los muertos»." (Meirieu, 1998: 133)

"El valor de la democracia es buscar, tratar de convencer sin vencer. Convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión que en vez de ayudarlo a elevarse, hace a la sumisión del otro." (...) No es fácil para un docente trabajar de esa manera, porque por supuesto el docente conoce ese saber antes que el alumno, y tiende a pensar que si se resiste al saber, él necesita romper esa resistencia, necesita vencer esa resistencia por medio de la seducción o forzando al alumno, y eso no sirve. (...) El valor fundamental de la democracia es el valor del pensamiento; se trata de esa capacidad de atreverse a pensar. Es la definición que daba Kant de las luces, cuando decía en latín Sapere aude, o sea: Atrévete a pensar por ti mismo. Es decir, que el desafío mayor de una educación democrática es hacer que el pensamiento sea el eje de nuestra clase. Más que la evaluación, más que el control, más que los deberes: el pensamiento". (Meirieu, 2013: 10)

Kahmi (2010) muestra un ejemplo de crítica a la introducción de valores en el aula, frente a los aprendizajes clásicos de técnicas o contenidos artísticos.

"Parents and others who think that children are mainly learning about painting and drawing in today's art classrooms should consider this: a movement has for some time been afoot to hijack art education for purposes of often radical political indoctrination". (Kamhi, 2010: 1)

Kamhi (2010) muestra su oposición al posicionamiento político de izquierda que subyace bajo la pedagogía crítica y la Cultura Visual, se define como esencialista y opina que la educación artística solo debe estudiar las bellas artes. Está en contra de la politización que -a su parecer- se está ejerciendo desde la EA en la Cultura Visual y en la justicia social. El artículo mete el dedo en la llaga no sobre el sentido político que tiene toda educación sino sobre el sentido político en determinada dirección que tiene la educación.

Stewart (2012) replica a este artículo de Kamhi de una manera convincente poniendo ejemplos de educadores que emplean la práctica docente para promover sus propios valores. Supongo en que la cuestión radica en la libertad de posicionamiento que se le permite al alumno, pero eso también depende del propio alumno y de su propia capacidad crítica. Es una problemática que remite a los límites de la educación que comenta Ellsworth (2005) en *Posiciones en la enseñanza*.

"It is important always to keep in mind that, as teachers in a republic, we are preparing students to become responsible and thoughtful citizens in a nation dedicated to life, liberty, and the pursuit of happiness. When I started teaching over three decades ago, I saw myself as an artist teaching students to be artists. As I experienced teaching in public school, I came to realize I was teaching young people about art. Later I realized I was teaching young people to think critically about art. I finally came to realize I was teaching young people critical thinking skills through art. In essence, the role of every teacher should be to teach critical thinking skills through their content area. What is memorized is evanescent; what we actually

retain is how to think about have learned and how to think for ourselves.” (Stewart, 2012: 48)

Stewart (2012) afirma que la finalidad de la educación artística basada en la justicia social debe ser examinar críticamente la sociedad sin partir de un posicionamiento político concreto y que -al margen de las creencias o posicionamiento político del educador- debe permitir elecciones y posicionamientos distintos sin aleccionar a los estudiantes en el propio punto de vista.

La escuela es un campo ideológico, un espacio donde confluyen distintas ideologías. Este carácter que se resalta especialmente en la pedagogía crítica (Apple, 1997; Da Silva, 2001; Gimeno Sacristán, 1989 y 1992) entraña una gran complejidad. El arte puede servir para trabajar valores en conflicto, pero no puede darse por hecho. Pensar en el arte como herramienta de transformación “per se” puede llevarnos a un mito sobre el poder del arte.

“Uno de los mitos que carga la formación artística es que por el mero contacto con el arte se hacen mejores personas. De hecho en la historia han habido grandes dictadores amantes del arte, lo que sí lo hace diferente es una determinada manera de relacionarse con el arte”. (Agirre, 2015b: S/P)

Este mito se relaciona con la “retorica de la transformación” que muchos autores defienden y problematizan al mismo tiempo en la actualidad. (Sánchez de Serdio, 2011: 58²⁷⁴; Sánchez de Serdio, 2012: 89; Yúdice, 2002: 24-27; Bishop, 2004, 2006; Marchart, 1998). Pero incluso pedagogos “antiguos” como López Catalán ya afirmó “ transformar la sociedad no es como liarse un pitillo o darle la vuelta a la tortilla” (López-Catalán 1887: 19)

Aún en una visión transformadora de la escuela, su papel suele reducirse a la transmisión de cultura o de valores y no tanto a la producción de los mismos (Sánchez de Serdio, 2012: 89). La falta de coincidencia en los valores entre los alumnos/as, familias, docentes... supone un reto difícil de resolver que ha de intentar que, ante cuestiones controvertidas, el educando sepa que lo son y “elucide los conflictos de valores que presentan, y que pueda optar autónomamente en relación a ellas” (Trila, 1995: 107)

La **identidad** es un tema que toca muy de cerca la tensión sobre enseñar o transformar y la cuestión de los valores.

La cuestión de la construcción de la identidad²⁷⁵, o quizá de manera más precisa, la constitución de las subjetividades es un aspecto muy relevante en la educación artística contemporánea. Las pedagogías de la Cultura Visual hacen hincapié en esta relación entre currículum e identidad, en la necesidad de abordar en la enseñanza el análisis de los dispositivos discursivos que influyen en la constitución de las identidades, especialmente en relación a la imagen y los medios. Las Pedagogías de la Cultura visual investigan y ayudan a investigar en qué lugar la imagen (la moda,

²⁷⁴ "en lugar de ceder a la tentación de la retórica transformadora radical, se prestase atención a las negociaciones y resistencias que emergen".(SS 2011: 58)

²⁷⁵ Construcción-constitución de las subjetividades entendida como un proceso de construcción dinámico influenciado por diversas fuerzas, pero sobre el cual tenemos una cierta agencia. Las pedagogías en Cultura Visual hacen énfasis en los procesos de construcción de las subjetividades respecto a cuestiones de clase, género, raza,... como un juego entre la identidad como etiqueta que la sociedad ofrece (a través de las imágenes, discursos) y la subjetividad como realización personal y social de esas identidades.

la publicidad, el arte, los videoclips...) los posiciona como sujetos e interpela a los niños y niñas a pensar sobre ¿quién piensa esa imagen que eres tú?, ¿qué identidades de raza, género, clase sexualidad... están promocionando? facilitando así un análisis de los discursos no explícitos, de las narrativas socioculturales existentes en que los propios niños y niñas investigan y construyen sus propias narrativas alternativas. De esta manera, la interpretación se convierte en una estrategia que posibilita la reflexión y una mayor agencia en este proceso constitutivo de las subjetividades.

Existe poca documentación sobre prácticas pedagógicas en educación infantil que, desde el marco de los Estudios de la Cultura Visual, aborden las cuestiones identitarias. Fernando Hernández (2010) expone una práctica realizada con niños y niñas de 9 y 10 años a partir de imágenes de moda infantil en que, tras un visionado de “spots” publicitarios, se les propone reflexionar y conversar alrededor de unas preguntas²⁷⁶ que **no** se orientan a “salvar a los niños y niñas de los discursos en los que se les inserta por parte de quienes tienen el poder para fijar los relatos y producir los discursos” como se entiende comúnmente la educación visual, sino que les abre un camino para que ellos mismos investiguen, para qué exploren cómo se relaciona la identidad individual con la social sin desvelarles categorías ocultas ni colonizar su manera de entenderlas, sino posicionándolos en “sujetos-autores de sus propias representaciones.”(Hernández 2010: 23)

“Si algo interesante puede ofrecer la educación artística es la oportunidad inmejorable de enriquecer nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas por otros autores y entrecruzando sus experiencias estéticas con las nuestras.”(Agirre, 2007: 38)

“el enriquecimiento de la propia experiencia personal o, como dice Rorty, la “creación de sí mismo por un lado; y la generación de la solidaridad basada en la ampliación del “nosotros”; una forma más democrática que la de la mera aceptación del “otro”. (Agirre, 2007: 38)

En relación a esta necesidad de transformación, y de construcción de la propia identidad, hay varios artículos que inciden en estos temas y que se reflejan bien en las citas seleccionadas:

“Una verdadera iniciación al arte además pasa por “la impregnación”. Su valor reside en ser algo vital, algo que transforme nuestra vida y, por lo tanto, nos transforme. Esta premisa tiene que estar siempre en la base de cualquier actividad que pretende hacer transmisión del arte”(…) La potencia de una actividad de creación artística no se mide en los resultados y eficiencia, sino por el número de deseos, expectativas y aspiraciones que pone en movimiento, por su capacidad de proyectar(se). El valor del arte, el valor educativo del arte, no está en las obras mismas, sino en su capacidad para generar experiencia y saber. Lola Azparren. “Miradas sobre el mundo” ICAST 117 (2009)

“Arte como proceso de identidad personal y de acercamiento a los demás, para que los niños y niñas puedan “tomar conciencia de las personas que les acompañan en el camino de la vida y conocer un poco más la *casa emocional* de los compañeros y compañeras, un paso imprescindible para relacionarse y construir espacios

²⁷⁶ ¿Por qué creéis que he traído estas imágenes?¿Qué podrían hacer con ellas?¿Qué historias podrían contar?¿Qué pasaría si les pusiéramos nuestras caras?¿A qué niños y niñas se las presento? ¿De la ciudad? ¿De una clase social?¿Qué dicen estas imágenes de nosotros?¿En qué lugar nos colocan?¿Estáis de acuerdo con la infancia que se refleja en estas imágenes? (Hernández 2010: 24)

compartidos.(...) El hecho de compartir los nombres de aquellas personas que constituyen la red de nuestras relaciones y el valor que tienen para nosotros hace que abramos la puerta de nuestra casa interior, que nos emocionemos hablando de las personas a las que queremos, y que dejemos ver una perla emocionalmente valiosa para nosotros “. Ingrid Colom, “Trocitos de ecología emocional en el aula”, Ai 89 (2017)

Este último es un artículo cercano a la arteterapia en que quiere poner en valor las personas que acompañan el crecimiento de los niños y niñas.

La única manera de “educar”, de pasar de transmitir y aprender contenidos (o valores o ideas o...) a producirlos es conseguir la implicación con la experiencia vital del alumno: que el alumno, como decía Rancière, llegue a preguntarse “¿y tu, qué piensas?” ¿Qué pensaba y qué quiero pensar yo de esto? En este sentido, parece que las artes ofrecen un territorio idóneo para propiciar la reflexión personal sobre los valores, sobre la propia identidad, sobre el mundo... y favorecer un proceso educativo transformador, pero no es algo que pueda darse por hecho.

“Para ello, debe saber conectar las artes, canónicas o populares, con la experiencia vital, los deseos, anhelos y fantasías de sus alumnos; hacer emerger y problematizar las cuestiones que les interesan, sumergirse con ellos en el problema y poner su experiencia al servicio de una mejor orientación en sus indagaciones. (Agirre, 2015c: 14)

En los tratados de didáctica de la época de la Ilustración ya aparecía esta necesidad de posicionamiento crítico de los niños desde la edad preescolar. Montesino afirma que la educación debe consistir “en formar ideas positivas y exactas, y no en adoptar sin examen las opiniones y juicios de los demás” (Montesino, 1840: 230).

Mercantilismo

Dentro de esta tensión de “enseñar o transformar” cobra gran relevancia la problemática del mercantilismo y de la neoliberalización de la escuela que abordaré especialmente en el apartado de las conclusiones.

“Habermas identifica como uno de los problemas más importantes de su desarrollo los excesos de los sistemas económico y político como consecuencia de la supremacía de una racionalidad orientada al éxito y a la eficacia. O, en otras palabras, cómo la empresa capitalista y la burocracia administrativa tienden a cosificar a las personas, convirtiéndolas en meros instrumentos para alcanzar objetivos que habitualmente quedan fuera del alcance de las decisiones de éstas.” (Trilla y Ayuste, 2005: 242)

“Crítica de la mercantilización. Lo que pasa en la escuela, en el actual marco social y económico neoliberal, constituye una forma de producción y venta de mercancía, una forma de negocio con la educación devenida mercancía. El conocimiento que se produce es el conocimiento con pretensiones de valor de cambio, y el sujeto socialmente producido pretende adquirir valor de cambio de su fuerza de trabajo a través del credencialismo educativo. Las ideologías coherentes con la escuela empresarial refuerzan el individualismo, la competitividad y el control punitivo. Los lenguajes empresariales introducidos en el discurso educativo regulan las prácticas, conformando modos de proceder mientras se dificultan otros. La medición de resultados, los ránquines, las comparaciones y competitividad, la obsesión por la emprendeduría y la educación financiera, facilitan la transformación del derecho social a la educación en un campo abonado para el negocio de la

educación. Además, el discurso de la lógica del mercado dentro de la escuela es totalizador, en el sentido de no dejar espacios o invisibilizar otros que pudieran mostrar pedagogías fundamentadas en otras racionalidades alternativas. Si hacemos carreras para ver quién es el más rápido, se nos olvida la posibilidad de que haya quién prefiera caminar lento.” (Cascante y Martínez Bonafé, 2013: 25)

Esta neoliberalización está estrechamente relacionada con una educación que pierde el sentido de su práctica, no es solo que pretenda educar a ciudadanos para el mundo empresarial, razón por la cual se insiste tanto en la creatividad o la flexibilidad (que sería un educar para transformar de acuerdo a un determinado modelo de sociedad), sino que a veces la escuela se convierte en un negocio, y quizá más que la escuela en sí, el negocio que se genera alrededor de la escuela (libros, ropa, tablets, espectáculos teatrales, visitas educativas, comedores, transporte, disfraces, material educativo, diseñadores y un largo etcétera).

Modas

Otra problemática relacionada con la innovación y el mercantilismo son las modas. Arañó (2003) considera que las áreas artísticas son especialmente sensibles a estos movimientos de cambio e innovación y que “en ocasiones prima “estar a la moda” sobre el dominio de contenidos más tradicionales”. (Arañó, 2003: 23).

Aporto varias citas de distintos artículos que cuestionan el auge de la documentación, la banalización de los proyectos de trabajo, la utilización de vocabulario vaciado de sentido o la simplificación de conceptos como en el caso de la teoría de las inteligencias múltiples o de los llamados “neuromitos”.

“Uno de los temas que están tomando mayor relevancia en nuestras escuelas es el de la documentación. Este auge puede traer un peligro, la generalización, que en muchas ocasiones conlleva cierta banalización en las prácticas, así hemos asistido a pseudos proyectos de trabajo, que cambian libros de fichas por fotocopias, a considerar que el constructivismo es escribir con mayúscula o limitar las matemáticas para la vida cotidiana a contar y recontar quien falta... Cuando un propuesta metodológica, cuando un enfoque se pone de moda hay que cuidar que no pierda sentido”. Carmen Ortiz , Maribel Serralvo, “La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación”. ICAST 137 (2013)

“Manejamos con soltura términos como constructivismo, creatividad, autonomía, globalización, inteligencia del niño, escucha, diversidad, interculturalidad, aprendizaje significativo... y que son un poco como los “hitparade” de la educación. Términos en boga que se mueven según cambian los tiempos, que nos llegan desde los cursos, los libros que leemos, los documentos oficiales, los seminarios... Palabras que están presentes en nuestros Proyectos Educativos y en nuestras programaciones, y que nos hacen sentir seguros y puestos al día y en los que sin duda reflexionamos atentamente y ponemos nuestro mejor empeño en comprender y asimilar desde la razón y la lógica. Pero que en la mayor parte de los casos no conectan con nuestra práctica real, con nuestro hacer, ni provocan cambios reales en nuestras prácticas diarias. ¿Por qué? Quizás porque los adoptamos, al igual que en muchos casos adaptamos modos (¿ o modas?) de aprendizaje tales como Rincones, Talleres, Programación por proyectos... casi como recetas externas que uno puede elegir o dejar, como modas pasajeras susceptibles o no de adaptarse a nuestro modo de “hacer escuela”. Beatriz Trueba, “Espacios en armonía”, ICAST 135 (2012)

IV. 3. C. ENSEÑAR O NO ENSEÑAR



E* ha de observar sin intervenir o bien es necesario un papel activo en el proceso de enseñanza? ¿Cuál es el rol del docente respecto a la intervención pedagógica?

La cuestión de la intervención del docente, del tipo de preguntas, de la necesidad o no de intervenir, del reducir la intervención a una observación atenta... de cuestiones que, muy polarizadamente, podríamos resumir en el debate sobre si enseñar o no enseñar es una tensión, que se hace muy presente en la educación artística infantil; tanto en los estudios

teóricos como en la practicidad de una escuela que se mueve entre un directivismo absoluto (de prácticas basadas en la ejecución de manualidades o ejercicios de trazado orientadas a las destrezas) y la declaración explícita de no intervenir, no preguntar y mantenerse “detrás” en una actitud de observación y “respeto”.

“Ara només ens cal aquesta ampliació de criteris per part dels adults per poder apreciar tot el procés en la seva riquesa. No els podem fallar (...) Potser cal fer-se una pregunta que ajudaria a entendre-ho tot: i nosaltres, els observadors, on ens posicionem? ¿Pot ser que si no ens incloem nosaltres mateixos en el teixit no puguem entendre tota la teranyina? Així, doncs, per entendre la trama de la teranyina, cal avaluar també l’actuació de l’adult mediador, els seus comentaris, gestos i mirades, que teixiran els fils horitzontals intangibles, que faran que res no quedi aïllat. Si incorporem la motxilla invisible tenim ja els cent-i-un llenguatges del nen.” “La motxilla invisible”, Roser Juanola, ICAT 182 (2011)

No es un debate nuevo, se remonta al origen de los primeros tratados de educación. Comenio (1592 - 1670) plantea un posicionamiento activo del maestro que enseña, Rousseau (1712-1778) introduce, con matizaciones, la idea de la no intervención del maestro para respetar al máximo la evolución natural del niño que lleva dentro todo aquello que necesita para crecer. A partir de Rousseau, Montessori, Froebel y otros referentes que introduciré a continuación, se ha ido articulando un debate entre una postura de “respeto”, de observación, de preparación de los ambientes de tal modo que permitan una mínima intervención del docente frente a otra que considera que la intervención del maestro ha de ser más directa y que esta intervención no supone una falta de respeto, sino incluso el único medio para salvaguardar unas desigualdades que la postura no intervencionista puede provocar de manera involuntaria. Evidentemente, entre estas dos posturas hay una infinidad de matices y de gradaciones, no son excluyentes²⁷⁷, aunque configuran una tensión.

* Monogram Journal, Initial Notebook, Custom Letter Of Your First Name On The Front, Personalized Book Office Gifts For Boss Mothers Day
https://www.etsy.com/es/listing/547573474/monogram-journal-initial-notebook-custom?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letra+E+notebook&ref=sr_gallery-1-15&organic_search_click=1&col=1

²⁷⁷ Hoyuelos, Pickler, Tardos, Lewin, Malaguzzi, Civarolo, el principio de actividad de Dewey;

Contreras y Arnau (2015), Meirieu (2016), Hargreaves (2002) trazan un recorrido por esta tensión que he definido como “enseñar” o “no enseñar” y que suele girar en torno al concepto de respeto.

El papel del docente tiene una relación directa con el concepto de aprendizaje e infancia que se maneja, cuando educar se concibe como “aprendre per un mateix, en llibertat absoluta, en contacte directe amb els objectes, les coses i, per últim, les persones”, la consecuencia lógica es considerar necesario “deixar lliure el nen, sense restriccions, sense impediments, tot vigilant des de lluny el seu aprenentatge, pero sempre respectant la seva inquietud natural.” (Vilafranca y Carreño, 2014: 131)²⁷⁸. Esta concepción roussoniana de la educación ha llegado a nosotros a través de Pestalozzi, María Montessori, Lowenfeld, Claperade, Piaget, Bruner, Lewin, Malaguzzi... y sigue presente en la escuela actual (Vilaplana, 2014; Ferradas Blanco, 2016). Es una tendencia espontaneista fácilmente detectable en las revistas de esta investigación que provoca la reacción contraria de algunos pedagogos que consideran que este supuesto respeto por la actividad espontánea del niño sin la intervención del docente provoca una desigualdad de oportunidades y de resultados.

Destacaré los referentes pedagógicos que más han influido en este debate.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). El *Emilio* de Rousseau (1762) se considera el máximo exponente del posicionamiento espontaneista y natural. Rousseau pone el énfasis en el niño como protagonista de su educación y en el respeto absoluto hacia su libertad y hacia los procesos naturales del aprendizaje ya que es la libertad bien aplicada y bien entendida la que hace de él un sujeto moralmente noble. En este sentido, la educación es “un arte difícil, que es el de dirigir sin preceptos, y hacerlo todo sin hacer nada”. (Rousseau, 2000: 136)

“Hacerlo todo sin hacer nada”, preparar las circunstancias que hagan entender al niño que le conviene actuar bien ya que, según Rousseau, “El hombre verdaderamente libre sólo quiere, lo que puede y hace lo que le conviene”. (Rousseau, 2000: 78)

“Preparad de antemano el reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural a su cuerpo, y poniéndole en el estado de ser siempre dueño de sí propio y hacer en todo su voluntad así que la tenga.” (Rousseau, 2000: 49)

El espíritu de estas reglas es conceder a los niños más verdadera libertad y menos imperio, permitirles que hagan más por sí propios y exijan menos de los demás. Acostumbrándose así desde muy pequeños a regular sus deseos con sus fuerzas,

“A ellos se oponían los que sostenían una pedagogía cooperativa, una construcción del saber por parte del niño, y los que abogaban por una espontaneidad más o menos controlada. Ahora bien, los pedagogos no constituyen un cuerpo homogéneo, hay demócratas radicales, que tienen una posición ligada a la anarquía como Neill, el autor de *Libres enfants de Summerhill*, y hay gente como Piaget, que piensa que el niño tiene que ser autor en la construcción de su propio conocimiento, y entre ellos hay grandes diferencias.” (Birgin, 2011: 8)

²⁷⁸ “Atenent aquests principis, podríem concloure que l'educació per a Rousseau és essencialment autònoma i lliure. Educar-se vol dir aprendre per un mateix, en llibertat absoluta, e n contacte directe amb els objectes, les coses i, per últim, les persones. Només hi ha aprenentatge en tant que hi ha experiència directa, sense mediació del mestre, del tutor o dels altres. Les facultats innates només es desenvolupen si s'utilitzen, i per això és necessari posar-los en joc, fer-les servir. Sigui com sigui, es tracta de deixar lliure el nen, sense restriccions, sense impediments, tot vigilant des de lluny el seu aprenentatge, pero sempre respectant la seva inquietud natural”. (Vilafranca y Carreño, 2014: 131)

poco sentirán la privación de lo que no esté en su mano conseguir.” (Rousseau, 2000: 57)

Las enseñanzas de Rousseau han sido en algunas ocasiones malinterpretadas (Meirieu, 2016) y llevadas a un punto de pasividad pedagógica o de falta de límites que poco tiene que ver con su posicionamiento inicial. Su idea básica es que se puede respetar la libertad con mecanismos más respetuosos que los castigos, el miedo, la vanidad... que lo único que consiguen es dañar la naturaleza bondadosa del niño, pero que no implican una posición pasiva del educador, sino más bien una estrategia.

“Muy extraño es que desde que se ocupan los hombres en la educación de los niños, no hayan imaginado otros instrumentos para conducirlos, que la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, el ansia, el miedo, todas las pasiones más peligrosas, las que más pronto fermentan y las más capaces de corromper al alma, aun antes de que esté formado el cuerpo a cada instrucción precoz que quieren introducir en su cabeza, plantan un vicio en lo interior de su corazón; institutores faltos de juicio piensan de buena fe que lo aciertan, cuando los hacen malos por enseñarles qué cosa es la bondad; y luego nos dicen con magistral gravedad: ese es el hombre. Sí; ese es el hombre que vosotros habéis formado” (...)

“Se han experimentado todos los instrumentos menos uno, precisamente el único que puede surtir efecto: la libertad bien aplicada. No conviene que se encargue de educar un niño quien no lo sepa conducir a dondequiera, por solas las leyes de lo posible y lo imposible”. (Rousseau, 2000: 91)

Meirieu reivindica una lectura de Rousseau mucho más intervencionista de lo que algunos pedagogos han interpretado.

(...) Pero el principio rousseauiano: «hacerlo todo sin hacer nada», no implica la abstención pedagógica. Así lo dice Jean Jacques, él que, en el extremo opuesto de las representaciones no directivas de que ha sido objeto, no vacila en escribir: *«El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a tu merced? ¿No dispones a tu modo, para él, todo lo que lo rodea? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, ¿no está todo en tus manos sin que él lo sepa? Claro está que debe hacer sólo lo que quiera; pero no debe querer hacer más que lo que tú quieras que haga; no debe dar ni un paso que tú no hayas previsto; no ha de abrir la boca sin que tú sepas qué va a decir»* (Rousseau, 1762). ¡Habrán quejas de manipulación, incluso de escándalo! Habrá rebeldía contra ese maquiavelismo pedagógico que no era esperable de la pluma de quien a menudo es presentado como el cantor por excelencia del «respeto al niño». Pero eso es olvidar que Rousseau sabe muy bien que «respeto» no quiere decir en absoluto «abstención pedagógica», y menos todavía «abandono del niño a sus caprichos». Comprendió muy bien (ya lo hemos señalado varias veces) que, mientras el niño no está educado, no puede elegir sus fines de aprendizaje ni decidir qué es importante para él. *«Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo lo que no tenemos al nacer pero necesitamos de mayores nos es dado por la educación»* (Rousseau, 1762). Ahí está la verdadera diferencia entre un niño y un adulto: un niño ha de ser educado, es decir, hay que elegir por él qué debe aprender (aunque luego se le deje aprender «libremente»); un adulto puede seguir aprendiendo, pero elige él mismo qué aprender: en el verdadero sentido del término, no debe ser, no puede ser educado (Arendt, 1989). (Meirieu, 1998: 97-98)

“«Hacerlo todo sin hacer nada» no significa, pues, en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, sin actuar directamente

sobre la voluntad del niño (hacerlo sería entrar con él en una prueba de fuerzas de la que no hay garantía de salir ileso), sino utilizando *mediaciones*: situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en «alguien que se educa». (Meirieu, 1998: 98)

María Montessori (1870-1952) presenta una posición bastante radical de este debate sobre el rol del docente. Según ella la maestra debe deslizarse “como una sombra” en un ambiente preparado y con ayuda de unos materiales que faciliten que el niño aprenda solo.

“La maestra no tiene otra necesidad de preparación de preparación científica que la de quedarse a un lado, de aplicar bien el arte de eliminarse y de no obstaculizar el crecimiento del niño en sus múltiples actividades” (Montessori, 2014: 56)

Da mucha prioridad al ambiente y a los materiales, relegando la figura de la maestra a un segundo plano y considerando su pasividad como un reflejo de grandeza y humildad.

“La figura del maestro ha sido una de las innovaciones que han despertado mayor interés y discusión: es el maestro pasivo, que destruye ante el niño el obstáculo de su propia actividad, que se complace en borrar su propia autoridad para desarrollar la actividad del niño y que se muestra plenamente satisfecho cuando le ve obrar solo y progresar sin atribuirse el mérito a sí mismo” (...) Lo que más ha suscitado discusiones ha sido la inversión de papeles entre el maestro y el niño; el maestro sin cátedra, sin autoridad y casi sin enseñanza y el niño, transformado en el centro de actividad, que aprende solo, libre en la elección de sus ocupaciones y de sus movimientos. Cuando no ha sido calificado de utopía, ha parecido una exageración”. (Montessori, 1982: 175)

“Ahora, la educadora deberá estar muy atenta; no interferir significa no interferir *de ninguna forma*. Entonces es cuando la educadora comete errores con más facilidad. El niño, que hasta cierto momento ha creado muchos problemas, finalmente se ha concentrado en un trabajo; si la educadora, al pasar, dice aunque solo sea: “¡Bien!”, ello bastara para que el mal comience de nuevo. (...) El gran principio que conduce al éxito de la educadora es este: una vez iniciada la concentración, actuar como si el niño no existiera. Naturalmente podrá ver lo que hace, con una rápida ojeada, sin hacerse notar. Después de esto el niño, libre ya del aburrimiento que lo hacía pasar de una cosa a otra sin fijarse nunca, guiado por un propósito, comenzara a escoger su trabajo, el cual podrá presentar problemas en una clase donde muchos desean el mismo material. Tampoco es necesario intervenir para resolver estos problemas si no lo solicitan: los niños los resolverán por sí mismos. El deber de la educadora consiste solo en presentar nuevos objetos cuando advierte que el niño ha agotado toda actividad posible con los que usaba antes.

La habilidad de la educadora de no intervenir se adquiere con la práctica, como todas las demás, pero no se adquiere con la misma facilidad. Deberá surgir de la grandeza espiritual. La verdadera espiritualidad consiste en comprender que incluso la ayuda puede ser soberbia”(Montessori, 1986: 180)

Estas ideas de Montessori perviven en las prácticas actuales como he señalado en el apartado del estado de la cuestión.

Montessori aparece citada en varios de los artículos

- “El fang, una experiència a l’escola bressol”, Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)
Se toma como punto de partida una frase de Montessori: “«La intel·ligència és a la mà» “
- “Avui neixen ensenyats”, Irene Balaguer, ICAT 200 (2014)

“Les recomanacions de Montessori, de Malaguzzi –«deixeu l’infant que ho faci sol» o «allò que no pugui fer per ell mateix, no cal fer-ho», són més que explícites sobre quina ha de ser la nostra relació amb ells. Ens cal estar atents a la seva activitat autònoma”. Irene Balaguer, “Avui neixen ensenyats”, ICAT 200 (2014)

- “Malaguzzi i Lewin”, M^a Mercedes Civarolo, ICAT 115 (2009)

Texto que pone en relación ambos pedagogos y que también hace referencia a Maria Montessori.

- “Tot fent memòria”, Pepa Òdena, ICAT 200 (2014)

Relata las escuelas de parvulario durante los inicios del siglo XX, en especial durante los años de la 2ª República y resalta la influencia de Montessori, las hermanas Agazzi y Decroly y se posiciona -junto a Montessori y Malaguzzi- en esta recomendación de “dejar hacer” y estar atentas.

Ovide Decroly (1871-1932) no hace tanto énfasis en la “desaparición” del maestro como Montessori y le otorga un papel más activo en el diseño de situaciones de aprendizaje que no se reducen al uso de determinados materiales didácticos. Al igual que Rousseau y Montessori, Decroly rechaza los “métodos verbalistas”, pero no niega la importancia del papel del profesorado²⁷⁹ ni de un “un procedimiento didáctico que conduce al alumno, de forma muy parecida al proceso espontáneo, a la adquisición de los conceptos, de los procedimientos que se desprenden del análisis de la realidad.” (Muset, 2007: 104)

“Este respeto por la actividad espontánea y por las formas naturales del comportamiento infantil se traduce en el rechazo de los programas escolares tradicionales, divididos en materias, y en los métodos verbalistas centrados en el docente. Y plantea como alternativa la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana. “ con ayuda de ““un procedimiento didáctico que conduce al alumno, de forma muy parecida al proceso espontáneo, a la adquisición de los conceptos, de los procedimientos que se desprenden del análisis de la realidad. “ (Muset, 2007: 104)

“La idea de facilitar al alumnado un procedimiento que, de forma natural y muy parecido a la forma espontánea, le permita adquirir nuevos conocimientos a partir de nuevas situaciones, de ponerle en disposición de aprender a aprender, es también una concepción muy actual que, sin lugar a dudas, encontramos en los primeros enunciados del método de las ideas asociadas “(Muset, 2007: 119)

Célestin Freinet (1896-1966) establece un punto de diferencia respecto a los referentes anteriores y prioriza la acción del docente frente a los materiales, el ambiente u otros recursos didácticos.

“Para Freinet el maestro es el factor más importante en la escuela. Le concede un papel importante a los medios didácticos, pero enfatiza en que lo decisivo para alcanzar resultados satisfactorios es la actividad del maestro, su capacidad para comprender a los niños, su sentido de responsabilidad, su cultura y preparación.” (Asociación madrileña, 2005)

²⁷⁹ “Este respeto por la actividad espontánea y por las formas naturales del comportamiento infantil se traduce en el rechazo de los programas escolares tradicionales, divididos en materias, y en los métodos verbalistas centrados en el docente. Y plantea como alternativa la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana”. (Muset, 2007: 103)

Rebeca Wild (1939-2015) es uno de los referentes con más peso en nuestro contexto respecto al debate entre enseñar/no enseñar, nombra a Montessori como el referente que le hizo abrir los ojos.

“En esta situación nos llegó la obra *El secreto de la infancia*, de María Montessori. Su lectura nos abrió los ojos y nos hizo considerar y conectar tres aspectos fundamentales de la vida humana:

-Los “períodos sensibles” que marcan el desarrollo.

-La importancia de ambientes adecuados.

-El fenómeno y el significado de la actividad espontánea relacionada con los dos aspectos anteriores” (Wild, 2012: S/P)

Los escritos de Rebeca Wild se orientan a llevar al máximo la actividad espontánea.

“los adultos no los guían, ni los estimulan o los motivan, pero les proporcionan apoyo emocional y humano en cada situación” (Wild 2002: 19).

A su entender no es necesario guiar porque los niños y niñas tienen en sí mismos la capacidad de “hacerse a sí mismos”, capacidad definida como “autopoiesis” por el biólogo Humberto Maturana y solo es preciso un ambiente de amor y seguridad “para que los organismos en desarrollo puedan interactuar autónoma y creativamente con su entorno” (Wild 2002: 21).

Siguiendo las ideas de Wild, Contreras, (2002) propone un “ir detrás del niño” “no suplir la experiencia, no avanzar una explicación antes de la propia vivencia, aprender a “retirarse” . Esta actitud recuerda, en algunos aspectos, al pensamiento de Loris Malaguzzi que centra la relación docente con el niño en la escucha y la observación, una escucha que identifica con el respeto y que según Hoyuelos (Hoyuelos, 2001) son “dos conceptos complementarios unidos irremediabilmente en la pedagogía de Malaguzzi. No se puede escuchar sin respetar y no es posible respetar a alguien sin escucharle.” (Hoyuelos 2001: 54).

Mauricio y Rebeca Wild se han convertido en uno de los máximos referentes actuales sobre pedagogía no directiva y han tenido una fuerte influencia en el contexto catalán.

“Wild ens va obrir noves mirades i ampliava formes de tenir cura dels processos... Aquell viatge va suposar la trobada amb noves sorpreses. En primer lloc, el curs de Wild ens va obrir noves mirades i ampliava formes de tenir cura de processos educatius a través deis ambients preparats i relaxats -és a dir, sense pressions- i de l'activitat espontània que s'hi dona; i a través de l'observació i la comprensió, per part deis adults, propostes de cura de la infància i d'ensenyança que parteixen del respecte, de l'observació a les criatures i de la seva lliure experimentació, a partir de les seves experiències quotidianes i de la seva relació amb el seu entorn i amb el seu propi cos (Jean Piaget, Célestin i Elise Freinet, Emmi Pikler, Maria Montessori, Bernard Aucouturier...)”. (Contreras y Arnaus, 2015: 33)

Rebeca Wild es muy citada en la literatura pedagógica catalana, pero me ha sorprendido no encontrarla citada en ningún texto extranjero de los que he manejado para la tesis.

Hoyuelos en un artículo en que muestra sus referentes pedagógicos, la incluye e introduce una cita textual suya.

“El tema de la relació professional amb els infants sempre m'ha interessat particularment. En la bibliografia anoto algunes de les obres que més m'estan aportant en aquest sentit. Des de fa anys em dedico a recollir cites que em mouen i

em commouen, que llegeixo i rellegeixo. Ara les vull compartir (...) Rebeca Wild fonamentalment profunditza en la forma d'acompanya els infants, des de l'empatia i lentitud, els seus processos de vida en àmbits o escenaris dialògics i complementaris de llibertat i límits.«La nostra visió d'un entorn adequat per a infants seria incompleta sense la presència atenta, respectuosa i no directiva d'adults. Adults que no dirigeixen els nens i nenes aquí i allà de manera afectuosa, ni dirigeixen la seva atenció gradualment cap a allò «que és tan bonic i important». Adults que refusen auxiliar els infants amb rapidesa en allò que els resulta difícil, anticipar-se a la seva capacitat d'iniciativa, manipular els seus sentiments o encasquetar al seu pensament explicacions adultes»."Alfredo Hoyuelos, "La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art", ICAT 197 (2014)

Para Hoyuelos (2001) escucha y observación son "dos conceptos complementarios unidos irremediabilmente en la pedagogía de Malaguzzi. No se puede escuchar sin respetar y no es posible respetar a alguien sin escucharle." (Hoyuelos 2001: 54). La mirada asimismo juega un papel fundamental "como estrategia relacional que puede generar vínculos de confianza o de hostilidad, rechazo o juicio". La mirada y la escucha constituyen la estructura básica del quehacer docente.

Al hablar de respeto, Hoyuelos identifica la observación respetuosa con la honestidad y la sabiduría. Habla de la mirada genuina como algo capaz de llegar al alma. Me sorprende este lenguaje esencialista.

"Són persones [los educadores que mantienen relaciones diferentes y respetuosas con los niños] sàvies i honestes que, des de la pràctica, diferencien *estar presents de donar presència*" (...) "De la mateixa manera, són persones que distingeixen *mirar i observar*. Entrar en un estat honest d'observació exigeix un pla previ d'ajustar les mirades amb preguntes, hipòtesis i paràmetres d'observació; un registre documental rigorós; una adequada interpretació narrativa intersubjectiva, i una retroalimentació constant de les maneres de fer ". Alfredo Hoyuelos,"La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art", ICAT 197 (2014)

"Creuen de debò en la pedagogia de l'escolta de Loris Malaguzzi. Una escolta polisensorial, polifacètica, que dóna a l'altre la llibertat mentre l'acompanyem amb passió per senders i laberints desconeguts que no desitgem controlar. Són professionals a qui agrada descobrir el que els nens i les nenes aprenen sense ser obligatòriament ensenyats ". Alfredo Hoyuelos,"La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art", ICAT 197 (2014)

Gino Ferri, siempre rebelde, se atreve a rebatir esta idea de respeto y a desmitificar la figura de Wild:

"Para acabar, si hubiera más conciencia, se cuidaría la búsqueda de referencias un poco más rigurosas desde el punto de vista cultural y científico. Lo siento, quizás sea mi límite, pero yo todavía no acabo de entender por qué en este país se mira con «adoración» a autores como Evania Reichert, Laura Gutman, Claudio Naranjo, Bert Hellinger, Rudolf Steiner, Arno y André Stern o Rebeca Wild, la mayoría de los cuales ha «regalado» al mundo teorías que destacan por su ausencia de rigor epistemológico y que en unos cuantos casos huelen a espiritualismo, misticismo y también a religión. " (Ferri, 2017: S/P)

En cambio reclama más atención sobre Piaget, Vigotsky, Bruner y Malaguzzi. Respecto a Malaguzzi ice que se ha simplificado su discurso.

"Les teves intervencions han de ser sempre hàbils, delicades, silencioses, poc clamoroses. N'hi ha prou que els infants sentin la teva presència, que estigués amb

ells, ja que això els dóna confiança i la consciència –que sempre han de tenir– del que succeeix i aprenen (...) Has de deixar que siguin autèntics protagonistes.» “Malaguzzi”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

No se utilizaría cada dos por tres esa famosa frase de Loris Malaguzzi sobre «el ambiente como tercer maestro» sin preocuparse de cuáles son los primeros dos que él nombraba (porque, si no me equivoco, es evidente que el tercero llega después del primero y del segundo...). Quizás, mirar el discurso entero desmentiría las razones por las que se utiliza esa frase. “ (Ferri, 2017: S/P)

Berdichevsky (2009) centrada en la educación infantil de primer ciclo (0 a 3 años) se posiciona en este debate rechazando el miedo a enseñar y animando a superar “la tendencia frecuente a oponer, erróneamente, libertad a enseñanza.” (Berdichevsky, 2009: 124). Sarlé (2014) se posiciona en la misma línea.

“Si reconocemos al niño como sujeto social desde muy tempranamente debemos hacernos cargo de su derecho a disponer del lenguaje, de los esquemas de comprensión de los objetos y de los modelos de comportamiento social que le permitan interactuar de modo autónomo y con conocimiento (...) Estos aspectos no son producto del desarrollo natural, sino que requieren de una intervención pensada y de calidad”. (Sarlé, 2014: 125)

“Nuestra relación con la cultura está mediada, y es a través de otras personas cómo aprendemos a utilizar, a incorporar artefactos, prácticas y significados asociados con una determinada producción humana (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Tanto para comprender las matemáticas como las ciencias o las artes se necesitan herramientas de acceso, conceptos que permitan «decodificar un sentido en cualquiera de las formas de representación utilizada en la cultura para transmitir o expresar un sentido» (Eisner, 1998, p. 12)” (Sarlé, 2014: 126)

Matthews (2004) también previene, en sentido contrario, evitar que -como reacción a una concepción espontaneísta- se quiera guiar todo absolutamente y tenerlo planificado de antemano

“However, I feel it important to point out that nowadays it is often overlooked that early proponents of the natural, unfolding creativity of the child were not entirely wrong. They had good reason to oppose the repressive approaches to art education practiced in Europe and in the West in the late 19th and early 20th centuries. In recent years, a typical replacement of the “childhood innocence” model is equally ill-conceived and destructive. There now dominates an approach, which is ignorant and disdainful of children’s spontaneous art, and indeed, distrustful of all unsupervised learning (Matthews, 1996, 2003). Many contemporary curricula reflect paranoia about human freedom and plan its control right from the outset, even from preuterine life! (Bruce, 2002, personal communication). Sometimes, these interventions are well intentioned, and again range in their degree of sophistication. However, at their crudest, they overtly prohibit any actions of the child not prescribed beforehand by the teacher or the curriculum writers”. (Matthews, 2004: 273)

Chalmers, 2003; Hernández, 2010; Barrett, 2003 y 2010; Eisner, 2004, Meirieu, 2013 y 2016 difieren (bien con sus prácticas, bien de manera más explícita) de esta enseñanza observacional e incluyen preguntas en los ejemplos de diseños curriculares que proponen o describen. Preguntas bien orientadas que no quieren cerrar o dirigir las respuestas de los alumnos hacia un lugar predeterminado, pero que dependen en parte de la habilidad del docente (Chalmers

2003)²⁸⁰ o como resumía Eisner “La tarea de enseñar se podría describir como saber cuándo no se debe intervenir”(Eisner 2004: 154).

Berdichevsky, centrada en la educación infantil de primer ciclo (0 a 3 años) se posiciona en este debate rechazando el miedo a enseñar y animando a superar “la tendencia frecuente a oponer, erróneamente, libertad a enseñanza.” (Berdichevsky, 2009: 124).

La enseñanza no obstaculiza el proceso creativo sino que, a la inversa, lo enriquece y amplía. Esta es la argumentación utilizada (Agirre 2000, Wilson 2005,...) para cuestionar la tendencia autoexpresionista impulsada por Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain (Lowenfeldy Brittain, 1980, 1947^{1a}) a los que retraen que no hay ninguna tarea compleja que se perfeccione gracias a la negligencia pedagógica y que enseñar y aprender no tiene porque coartar la creatividad ni la imaginación. (Agirre, 2000); aunque considero que la reducción del modelo autoexpresionista a un “haz lo que quieras” observable en algunas escuelas no se corresponde con la propuesta original de Lowenfeld y Brittain, ni con la variedad de cuestiones de organización, de motivación, de preparación previa, de desarrollo de las sesiones, de objetivos (intelectuales, físicos, emocionales, estéticos,...), de técnicas, de procedimientos que en él se exponen ya que en numerosos apartados del libro se expone la necesidad de proponer proyectos (pág. 99), de preparar y distribuir adecuadamente los materiales (pág. 90), de enseñar habilidades y hábitos (pág. 88), de imponer restricciones que estimulen la creatividad (pág. 82), de desarrollar métodos específicos para los más pequeños (pág. 129) y se plantean objetivos de un cierto alcance social como “apreciar y comprender otras sociedades y pueblos”(pág. 46) considerando el arte como un medio de fomentar la conciencia social. Entiendo que en esta tendencia no se incluyen aspectos críticos más propios de una epistemología posmoderna y que, sobre todo, ha devenido en una excusa para reducir el aula de arte al dibujo libre, pero quizá merece una revisión más esmerada.

Viktor Lowenfeld

Lowenfeld (1903-1960) se considera el máximo exponente de la postura espontaneista, pero en mi opinión y, tras la lectura de *Desarrollo de la capacidad creadora* (1980) ha sido interpretado de manera más radical que lo que él mismo expresa.

En la literatura pedagógica contemporánea aparecen numerosas críticas a la tendencia autoexpresionista de desarrollo espontáneo (Agirre, 2000; Eisner, 1995, 2004b ; Wilson, 2005; Spravkin, 2002)argumentando que la enseñanza no obstaculiza el proceso creativo sino que, a la inversa, lo enriquece y amplía. Se le retrae, con razón, que no hay ninguna tarea compleja que se perfeccione gracias a la negligencia pedagógica y que enseñar y aprender no tiene porque coartar la creatividad ni la imaginación. (Agirre 2000). Personalmente considero que la reducción de este modelo a un “haz lo que quieras” observable en algunas escuelas no se corresponde con la variedad de cuestiones de organización, de motivación, de preparación

²⁸⁰ “El conocimiento acerca del arte es importante, pero para poner por obra cualquiera de las teorías explicadas aquí hay que contar con un profesor hábil: que sepa hacer buenas preguntas y tenga una mentalidad abierta, que sea diplomático, confiado, paciente, organizado, flexible y capaz de interesar y entusiasmar a los alumnos. El profesor ha de ser capaz de crear un entorno favorable al aprendizaje para cada uno de los estudiantes” (Chalmers, 2003: 134).

previa, de desarrollo de las sesiones, de objetivos (intelectuales, físicos, emocionales, estéticos,...), de técnicas, de procedimientos que en esta obra se exponen.

“También está presente en la mayoría de los educadores, la mirada de la *libre expresión* surgida como reacción a este academicismo, bajo los postulados de la Escuela Nueva, las ideas de Herbert Read (Educación por el arte) y Viktor Lowenfeld (Desarrollo de la capacidad creadora). Como señala Mariana Spravkin (Spravkin, 1998: 100) este último educador ejerció una gran influencia en la formación de docentes. Según esta mirada, los docentes deben generar un clima de confianza, estímulo y respeto por lo que hacen los niños, para favorecer el *fluir* de su espontaneidad *natural*. Sin dudas esto implicó un salto cualitativo importante. Sin embargo, la implementación de esta didáctica tuvo consecuencias que aún hoy son difíciles de superar. Al considerar que cualquier intervención obstaculiza la creatividad, se borró el lugar del maestro como enseñante oponiendo, erróneamente enseñanza y libertad. Los niños, lejos de ser libres para hacer lo que quieren, quedan sometidos por sus limitaciones a hacer sólo lo que pueden, lo que, con el tiempo provoca frustración”. (Berdichevsky, 2014: 134)

“Progressivism has been criticised for its lack of interactive learning, with further research into children’s artistic learning style (Boughton, Eisner, & Ligtvoet, 1996; Chapman, 1978; Wilson, Wilson, & Hurwitz, 1987). Wilson & Wilson (1987) advocated guided learning from an early age as opposed to through a child’s natural development”. (Boone, 2007: 2)

Meirieu aborda en *Frankenstein educador* (1998) la educación como un dilema entre construir un sujeto (como Pinocho o Frankenstein) o permitir que este sujeto se construya a sí mismo, pero no hace depender este dilema del abstencionismo docente. Meirieu adopta una postura intermedia, no elude la responsabilidad de educar ni defiende un papel distante del maestro en el proceso educativo, pero se obliga a no querer controlar todo, en especial se obliga a permitir que el sujeto elija quien quiere ser. Defiende un intermedio entre espontaneismo y autoritarismo.

“Meirieu lo advertía al final de su recorrido: “el pedagogo debe situarse a igual distancia del angelismo espontaneísta y del autoritarismo formalista, para instaurar dispositivos que, gracias a sus ‘bellas obligaciones’, posibiliten que el niño y el adolescente metabolicen su expresión y su energía”. Esto requiere, en palabras del autor, “la reinstitucionalización de la escuela” (Rivas, 2017: 67)

“Como decía Meirieu (2016), hay que volver a Johann Pestalozzi, el gran pedagogo suizo. Pestalozzi (2005) hablaba de la exigencia. “Una exigencia benévola, por cierto, nunca agresiva, pero firme. Una exigencia que le dice al niño ‘estoy aquí para obtener lo mejor de ti y tú lo vas a conseguir’” (Rivas 2017: 79)

Meirieu que describe en palabras muy contundentes su “cólera” ante determinadas corrientes pedagógicas no intervencionistas que, en su parecer, provocan graves desigualdades en función del contexto socioeconómico y cultural de los niños y niñas.

“Además, la exaltación del niño creador delante del cual el adulto no tendría más que maravillarse, la utilización constante de la metáfora hortícola, que presenta al niño como un grano que tiene todo en potencia en su interior y florece de manera natural bajo nuestras miradas extasiadas, ignora las terribles desigualdades sociales derivadas, en particular, de la educación familiar. No es verdad que un niño a quien no se le habla, día a día, sino por onomatopeyas, desarrolle sus capacidades intelectuales –lógicas e imaginativas– del mismo modo que un niño a quien las personas que lo rodean se dirigen con un lenguaje elaborado, estructurado y variado. No es verdad que un niño librado a sí mismo delante de las pantallas podrá

ser igualmente creador que su compañero a quien los padres le leen un cuento todas las noches”. (Meirieu, 2016: S/P)

“De ahí que no podamos contentarnos –aunque lo hagamos con la mayor habilidad– con predicar la abstención educativa para “dejar que la creatividad se desarrolle libremente”. (Meirieu, 2016: S/P)

“He aquí donde se origina mi cólera: en la circulación de lugares comunes pedagógicos que, detrás de la unanimidad de la fachada, pueden dar lugar a que se desarrollen teorías y prácticas contradictorias que, en realidad, persiguen finalidades opuestas. Ahora bien, nuestros niños merecen algo mucho mejor. Merecen un poco de lucidez. Merecen un esfuerzo por descubrir las verdaderas cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación. Merecen adultos que se mantengan en pie, que no renieguen de nada pero que tampoco se dejen engañar”. (Meirieu, 2016: S/P)

Desigualdad que recuerda a la argumentación de Bourdieu (1979) en que el capital escolar no garantiza un igual acceso a la cultura, pero lo facilita especialmente en aquellas personas privadas de capital familiar.

“Es ésta la razón por la que se hace necesario fijar la atención, antes que nada, en el efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la imposición de titulaciones, caso particular del efecto de asignación de estatus, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas”. (Bourdieu, 1979: 20)

Esta desigualdad de que habla Meirieu es también señalada por diversos estudios (Sarlé y Hernández, 2014; Agirre, 2015b) que consideran que la escuela no puede olvidar su función posibilitadora de igualdad.

“El ambiente social, cultural, estético y físico en el que los niños se mueven cuenta con claves de lectura específicas. Iniciar a los niños en el conocimiento y la comprensión del mundo requiere” (Sarlé y Hernández, 2014: 12)

“La educación que recibe el niño entre los 0 y los 6 años es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse y de participar en el medio social realmente y de acuerdo con sus posibilidades. En este sentido, la escuela se presenta como el lugar más propicio desde el cual construir y ofrecer escenarios potentes para enriquecer sus registros de vida”. Sarlé y Hernández, 2014: 129

“En algunos casos me molesta que a veces amparándose en una supuesta creatividad innata del niño algunos alumnos quedan abandonados a su suerte y la escuela les niega la posibilidad de tener contacto con este mundo de la representación. Y me molesta porque hay lugares que tienen solo la escuela como el único lugar donde pueden tener contacto con determinadas formas culturales.” (Agirre, 2015b)

En nombre del respeto, Meirieu (2016) denuncia una narrativa pedagógica a la que es difícil escapar y que está cada vez más extendida en nuestras aulas.

“El respeto al niño” llega a ser para él un estandarte cómodo que permite reclutar médicos, psicólogos y sociólogos, padres, psicólogos y sociólogos, padres, enseñantes y trabajadores sociales, todos unidos tras algunas fórmulas que gozan de amplio consenso: “el niño es un ser humano de pleno derecho”, “hay que respetar las leyes de su desarrollo”, “debemos escuchar su palabra, responder a sus necesidades e intereses”, “un niño solamente puede aprender si está activo y colaborando con los otros”, etc. Todas esas afirmaciones parecen constituir un cuerpo de doctrina bastante estabilizado para permitir distinguir y promover “las

buenas prácticas educativas”. Son declaraciones que funcionan como un signo de reconocimiento para todos aquellos que, de una u otra manera, militan por “la causa de los niños”. Es indudable que nadie puede escapar por completo a esta doctrina tan difundida que, probablemente, sea incluso necesaria para alimentar el “hogar mitológico” (2) donde se origina nuestra capacidad de afrontar todos los días la multitud de pequeños y grandes fracasos, como las persecuciones puntillas de las jerarquías e instituciones”. (Meirieu, 2016: S/P)

Meirieu (1998) insiste en la necesidad de no permitir que el sujeto se eduque y se construya sin tener en cuenta las circunstancias e influencias en las que se halla inmerso. Privar de los conocimientos a los niños o dejar que disponga de ellos o los rechace según su interés en nombre del respeto, la libertad, la espontaneidad, la actividad o la infinita capacidad de los niños, puede provocar desigualdades que la escuela debe velar por corregir.

“Pero no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción, absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura.” (Meirieu, 1998: 139)

La idea de respeto está ganando mucha fuerza en el terreno pedagógico actual. Con frecuencia se identifica respeto con la no intervención del docente. Personalmente es una problemática frente a la cual nunca me siento del todo cómoda, tiendo a opinar, a recomendar un material o una técnica, a veces incluso le he cogido el lápiz a alguna alumna, pero siempre con una cierta culpabilidad, sintiendo que “eso” era un pecado pedagógico imperdonable. Creo que en este equilibrio entre el enseñar y el dejar hacer se encuentra una de las claves de la docencia y que la solución no está ni en pautarlo todo ni en abstenerse de intervenir; en mi caso frecuentemente la solución pasa por aceptar y valorar que -después de haber dado mi opinión- lleguen a una solución diferente (a veces mejor, a veces peor) de la que yo había imaginado. La aceptación real (también en la maternidad) de que aquel individuo no es como tú pensabas que iba a ser y de que aquellos resultados no son tuyos sino suyos, es un paso difícil en la docencia y... en la vida. Aceptar que son ellos y ellas los que aprenden cosas que tú no enseñas y devienen personas que tú no esperabas, me parece un proceso de maduración más difícil de lo que puede parecer. Proceso en que no hay que abstenerse de enseñar para que sean libres, solo hay que demostrar que aceptas que puedan aprender otras cosas y que, aunque no sean las que esperabas, pueden ser valiosas y –seguramente- evaluadas con criterios de calidad.

Según Agirre (2015), al igual que Eisner (2004) el gran reto de la educación, el verdadero “arte” se encuentra en la relación entre el docente y el alumno y, en particular, en distinguir cuando es mejor intervenir y cuando no.

“-¿En qué lugar está el reto educativo?

- En la relación del profesorado con el estudiante, en ese espacio íntimo donde no entra ningún ministro ni programa ni currículum, ahí hay mucho que hacer y ese es el reto. Ir a la escuela es prácticamente la vida, los niños pasan mucho tiempo en esos lugares por eso es tan importante, todo pasa en el aula.” (Agirre, 2015b: S/P)

“La tarea de enseñar se podría describir como saber cuándo no se debe intervenir” (Eisner, 2004: 154)

Algunas escuelas basan la intervención del docente en la escucha, en una observación atenta, pero poco intervinidora ya que consideran que de esta manera se propicia que el alumno descubra sus intereses y guíe su propio aprendizaje, a su vez consideran que la intervención del enseñante puede modificar el posicionamiento del alumno, sus opiniones y gustos por un deseo de agradar o imitar el modelo que la maestra representa. Esta concepción es asumida por algunas escuelas (escuela *Martinet*, escuelas Waldorf) y también aparece presente en muchos artículos.

El artículo "El rei del Carnestoltes", Marta Secall, ICAT 191 (2013) al que pertenece las frases que cito a continuación, me parece paradigmático de este posicionamiento abstencionista. El texto ofrece puntualizaciones continuas que demuestran la falta de intervención: "perquè ell ha decidit anomenar-lo així", "acompanyant-lo en silenci", "suficient distància perquè se senti lliure", "coses que no em diu amb paraules", "Marta, t'agrada aquest rei del carnestoltes" (ella no le responde), "sense que ningú l'hi hagi demanat", "sentir-se lliure i autònom", "aquesta bellesa és d'en Pol", "Marta, el deixem aquí!!...I allà, on l'havia construït, el va trobar".

Se identifica la acción autónoma del niño y la actitud no intervinidora de la maestra con la emergencia de un determinado concepto de infancia: "Un «rei del carnestoltes» que ha fet visible un infant capaç i creatiu."

Su rol pedagógico es voluntariamente distante, pero no ausente. Mira atentamente, piensa, interpreta, imagina, no lo sabe todo... pero no comunica al niño sus interpretaciones, deja que sea él quien se "adueñe" de la obra y le dé sentido ("Pol va verbalitzant cada acció que fa dotant de significat i de sentit el seu projecte") a través de sus propias palabras y no las de la maestra.

"Durant tot el temps que dura el procés de creació d'en Pol, jo sóc al seu costat, acompanyant-lo en silenci des de la mirada atenta però amb la suficient distància perquè se senti lliure, i en Pol va verbalitzant cada acció que fa dotant de significat i de sentit el seu projecte" «El rei del carnestoltes», això no és art?, Marta Secall, ICAT 191 (2013)

La serie fotográfica que acompaña al artículo refuerza de manera coherente la narración escrita. Hay 10 fotos, 9 de proceso y en grande la de final de secuencia. Se muestra al niño y la obra que está realizando durante el proceso, no se muestra a la maestra. El niño está abstraído en su trabajo, en ningún momento mira a la cámara, no posa. No aparece ningún otro niño ni adulto en las fotografías. Está completamente solo "creando", concentrado, mostrando la creación como un proceso solitario de ensimismamiento que muestra la "belleza del procés de creació i construcció d'una escultura".

Contrasta la ausencia de la maestra en las fotografías con su presencia, muy fuerte, en el texto escrito. Hay un doble posicionamiento: se muestra mucho en el texto (lo que piensa, lo que se pregunta, lo que no dice en clase...), pero nada en las fotografías.

Hay otros elementos que me parecen interesantes en el artículo: la utilización de la palabra "estança" en lugar de aula o clase que remiten a un tipo de aprendizaje más espontáneo y parecido al que ocurre en casa, la familiaridad con que el niño habla a la maestra (Marta, el deixem aquí!!) que no pregunta: puc deixar-lo? sino el deixem (en plural e imperativo), la maestra que no responde al niño, la ausencia de elogios, el hecho de que el material lo haya traído el abuelo de otro niño, el niño que se va y la maestra que se queda mirando sola la pieza

acabada de construir, la reflexión sobre la prioridad del proceso (que es el arte) frente al resultado... son pequeños elementos que muestran un cambio en la manera de concebir la educación: una relación pedagógica horizontal, libre, en que el niño toma sus decisiones. Todo es muy simbólico, es un texto muy completo en que todo está medido y aporta su significación, incluso de los retales de madera dice: “No n’hi ha cap d’igual, i molts són suggeridors”, en lo que me parece una metáfora de la diversidad, de la actitud ante la vida de valorar la diferencia.

Otros ejemplos enseñar-no enseñar²⁸¹

- “Miradas sobre el mundo”, ICAST 117 (2009)
“los niños y las niñas son artistas no como resultado de una creatividad permanentemente dispuesta a entrar en acción en cualquier situación, sino de otra que se pone en marcha cuando pueden valerse de estímulos de diferentes medios y son guiados por un contexto interactivo favorable. Supone la puesta en marcha de métodos pedagógicos capaces de producir alfabetización artística, y de estar sujetos a una línea de progresión y control.” Lola Azparren, “Miradas sobre el mundo”, ICAST 117 (2009)

No defiende tanto la falta de intervención pedagógica como la adecuación de unos métodos y la preparación de un contexto favorable. Se considera a los niños y niñas como artistas en potencia cuya creatividad y su desenvolvimiento artístico depende del contexto favorable. Los métodos pedagógicos pueden contribuir a este desarrollo y no se consideran perniciosos en sí mismos.

- “El arte en un kindergarten”, Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)

Es un artículo muy interesante en que se ofrece una visión ponderada. La intervención del docente no es siempre igual, depende de los objetivos del maestro con aquella actividad. Alterna actividades autoexpresivos totalmente libres con actividades en que se busca un aprendizaje de lenguajes o procesos reflexivos contemporáneos y en las que el docente adopta una actitud de modelo.

“En función del objetivo y de la actividad propuesta, el enfoque de la instrucción puede basarse en diversos grados de intervención del adulto y de estructura de la tarea.

Así, programamos tareas *dirigidas* en las que interviene el educador de forma directa y se sigue un modelo estructurado; tareas *guiadas* o facilitadoras, sutilmente estructuradas, pero que dejan gran autonomía al pequeño (el maestro presenta un tema, plantea un problema, introduce unos materiales o técnicas nuevas, y el alumno trabaja libremente), y tareas *autodirigidas por el niño*, que son completamente libres, sin intervención y no estructuradas “ Carlos Baonza, “El arte en un kindergarten”, ICAST 115 (2009)

²⁸¹ Algunos solo los cito:

“Malaguzzi i Lewin”, M.Mercedes Civarolo, ICAST 115 (2009)

“Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá”. Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González. Ai 77 (2014). Es un proyecto sobre instalación al estilo de los de Javier Abad.

“Conversa amb Arno Stern”, Sara Honneger, ICAT178 (2011)

“Dejémoslos hacer”, Eva Sargatal, ICAST 160 (2016)

“Juegos con la luz”, Xarxa Territorial, d’Educació Infantil a Catalunya, ICAST 153 (2015). Papel del maestro. respeto. Transformación de la escuela.

“La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, Alfredo Hoyuelos. ICAT 197 (2014)

“Arte en la naturaleza”, FUB, Ai 60 (2011)

- “El fang, una experiència a l’escola bressol”, Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)
No quieren tener objetivos previos, sino hipótesis de investigación para permitir que hagan sus propios descubrimientos sin limitarlos de antemano con objetivos. Respecto al rol del profesorado propone mantenerse distante, dar confianza, dar andamiaje (“conducta de bastida”) y acompañar, pero también proponen materiales y les enseñan diferentes formas de expresión adaptadas a su edad (agujerear, raspar...) que por fuerza implican un modelaje más directo. Las maestras van apuntando los descubrimientos de los niños (comen, se ensucian, dejan huella, imitan a sus compañeros, no cooperan entre ellos). Insisten en la confianza y la valoración de todas las producciones “totes elles són fantàstiques”.

“No cal dir que, en aquest camí, apareix la figura de l’adult que fa de guia i els dóna la mà per ajudar-los en el seu propi desenvolupament (l’infant és el protagonista dels seus aprenentatges)”.

- “Espacios y objetos potenciadores de encuentros de aprendizaje y de desarrollo en el 0-3”, Luisa Fernanda Estrada y Ana Moreno, Ai 86 (2016)

“Los niños y las niñas no requieren de la supervisión e intervención directa y constante del docente, quien se mantiene en un plano secundario pero accesible. “

- “Hacemos una película”, Lola Cordero, Ai 82, (2015)

Se pregunta sobre si su intervención ha sido adecuada. Si ha sabido guiar sin intervenir demasiado.

“al tiempo que respetan las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo, en el que la maestra ejerce como mediadora, sin intervenir en su proceso de creación artística y literaria (Vigotsky)”

“Yo también me autoevalué, valorando si había sido adecuada mi intervención a fin de ayudar al grupo-clase a sacar adelante la película sin tener que intervenir demasiado”

En este artículo, es interesante observar que el rol del docente que respeta el proceso creativo al máximo sin intervenir, cambia cuando aborda objetivos no específicamente artísticos. En otro tipo de contenidos se permite repetir, preguntar, releer, orientar. En cambio en la fase de producción plástica su “deber” es ser respetuosa y no intervenir.

“Partiendo de sus inquietudes y motivaciones, los niños y niñas hacen suyo el taller; por mi parte, les cedo un alto grado de autonomía durante todo el proceso de creación artística y literaria “. Lola Cordero, “Hacemos una película”, Ai 82, (2015)

- “Jugar con la creación simbólica”, Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 34 (2006)

Reflexiona sobre la importancia del papel del docente. Considera que el papel del docente está en la preparación del espacio, en el diseño de la actividad, en dar tiempo, pero que luego debe desaparecer y pasar a ser observador y documentador.

“Si es tan importante ser conscientes de nuestro papel como referentes en el proceso por el que el niño desarrolla su capacidad para simbolizar, ¿cómo podemos orientar nuestra intervención para ayudarle? “

“Nuestro trabajo como educadores debe empezar por propiciar que surja el juego simbólico, creando espacios, proporcionando materiales y dando tiempo suficiente para que los niños desarrollen sus juegos, favoreciendo relaciones de grupos espontáneos que se reúnen para compartir ideas y emociones. Y después estaremos ahí, observando el juego de todos, para que nadie quede excluido, para que nadie se

autoexcluya, haciendo volver al niño al mundo real si se pierde en la fantasía, utilizando los registros simbólicos del juego, siempre desde el juego”. Ángeles Ruiz de Velasco, “Jugar con la creación simbólica”. Ai 34 (2006)

- “Los pasos del proyectar”, Mónica Guerra, ICAST 128 (2011)

Este artículo trata sobre el proyectar, es decir sobre lo que en Reggio llaman proyectar para diferenciarlo del tradicional programar²⁸² y pretende clarificar algunos aspectos frecuentemente malinterpretados respecto al papel del docente y su intervención. Resalta la dificultad del docente para aprender a estarse quieto, su tendencia a “hacer y deshacer”, pero recalca que esto no significa que no tenga un papel activo y que, incluso, a la hora de seleccionar contenidos, proyectos... no todo debe dejarse a la elección del niño. Su papel no es solo observar, sino tomar decisiones que influyen directamente en el proceso.

“porque así se aclara una de las grandes responsabilidades del hecho de educar: es al adulto a quien corresponde la responsabilidad de construir las propuestas, como se evidencia en la disposición de un contexto en lugar de otro. Seguir los intereses de los pequeños no significa deambular sin rumbo detrás de cada posible línea de trabajo que despunta. Desde una manera de entender el proyectar como la que aquí se intenta esbozar, se trata de saber escoger entre los intereses y necesidades evidentes de los pequeños (y otros más escondidos, menos declarados, propios en particular de los más pequeños durante los primeros años de vida) para construir situaciones que les ofrezcan ocasiones y formas de explorarlos en múltiples direcciones. Proyectar, en este sentido, implica para el adulto una notable responsabilidad de elección que, para respetar a los pequeños, tiene que fundamentarse en la escucha y la observación de que se ha hablado anteriormente “Primeramente se trata de situarse en una actitud de escucha y de observación, aprendiendo a leer, siempre más y mejor, palabras, gestos, relaciones. Los educadores son los primeros que dicen y hacen, pero siempre para acompañar las acciones y las palabras de los pequeños en sus recorridos de crecimiento; sin olvidar que el escuchar y observar de los educadores no son neutros, ni indiferentes, puesto que constituyen el nivel primero y fundamental de la intervención de los adultos”. Mónica Guerra, “Los pasos del proyectar”, ICAST 128 (2011)

- “Mirar la vida”, M.ª Jesús Gallego, ICAST 113 (2009)

Muy interesante. Lo narra como si hubiera tenido un insight vital como consecuencia de haber conocido a sabios, pedagogos como Tere Majen. Es un artículo como de una persona enamorada, pero desesperanzada respecto a que otras personas puedan descubrir lo que ella ha descubierto. Le da una gran importancia a la libertad. Libertad de seguir sus propios impulsos, de movimiento, de elección.

Respecto a esta tensión afirma:

“respetar a cada niño en su etapa actual, le ayuda a que su grado de seguridad en sí mismo sea más elevado. Y nuestra tarea consistió y consiste en proporcionar las condiciones adecuadas para que ese proceso se realice sin aceleramientos indeseados y perniciosos”. “aprender de forma espontánea y natural, sólo es necesario garantizar un proceso tranquilo y tener confianza en la madurez infantil e individual.”... “un adulto que permita al niño crear sus propios proyectos: Un adulto que le sepa mirar y esperar”. “Mirar la vida”, M.ª Jesús Gallego, ICAST 113 (2009)

²⁸² “Proyectar, como finalmente resultará evidente, es una operación mucho más compleja que programar de manera rígida y predeterminada” Mónica Guerra, “Los pasos del proyectar”. ICAST 128 (2011)

- “Trobada entre la geometria i l’art”, Maqué Edo i Roser Gómez, iCAT, 170 (2009).

Es una puntualización del rol del adulto. El docente hace buenas preguntas, media en los conflictos, dirige, hace propuestas. No esconden ni disimulan su actuación.

“Per tot això el diàleg és fonamental, i el paper de l’adult, clau. Partir de bones preguntes, conduir la conversa, mitjançar en la discrepància de parers, no avançar respostes i ajudar el grup a trobar consensos és una bona manera de guiar la construcció de coneixements matemàtics a les primeres edats”. Maqué Edo i Roser Gómez, “Trobada entre la geometria i l’art”, iCAT, 170 (2009).

- “¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños “, Meritxell Bonas, Ai 32 (e) (2006)
- En este artículo, Meritxell Bonás alerta de la mal entendida espontaneidad respecto al aprendizaje del dibujo. Aunque este posicionamiento no es común en las revistas.
“Seguramente porque los niños jamás han dejado de dibujar en las escuelas, el dibujo se ha dejado en manos de una espontaneidad con frecuencia mal entendida” Meritxell Bonas, ¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños”. Ai 32 (e) (2006)

Respecto a la tensión de enseñar/ no enseñar aparecen cuestiones problemáticas relacionadas como: los aprendizajes, la autoría, el “school art style”...

Los aprendizajes artísticos

“La confrontació amb temes i les seves exigències, les consignes fecundes que els són donades, afavoreix la dialtctica imaginària i real gràcies a la qual es conquereix la llibertat a poc a poc. Gide ens ho recorda: «L'art neix del constrenyiment, viu de lluita i mor de llibertat.»” Gerard Guillot, “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”, ICAST, 143 (2005)

“L’estratègia de l'educació artística és acompanyar l’infant en el camí que va d’una espontaneïtat assumida i reproductora a una espontaneïtat desenvolupada i creadora, transició que implica el domini de mitjans, que és justament l’objecte dels aprenentatges. Aquesta estructuració per mitjà dels aprenentatges, del domini dels codis, dels llenguatges, permet l’alliberament del viscut, de les energies mobilitzades en els conflictes interiors, dels problemes sociofamiliars, mediambientals; en resum, un alliberament creador”. Gerard Guillot, “L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica”, ICAST, 143 (2005)

Guillot, en la cita anterior, considera que los aprendizajes artísticos (técnicas, gestos, temas...) son estrategias de liberación y no de coerción a la libertad creativa. Eisner (2002), en esta misma dirección, apunta ocho condiciones que favorecen el aprendizaje/enseñanza de las artes: partir de una idea, temática o “algo” que expresar; enfrentarse a restricciones entendiendo que la creatividad se beneficia de las limitaciones de la libertad; atender (y entender) las cualidades expresivas de los materiales y las formas; tener una cierta continuidad en el uso de un lenguaje, material o estrategia para profundizar en sus posibilidades; facilitar la automatización de la técnica para poder estar atento a otras cuestiones creativas; buscar la transferencia de lo que se hace (o se enseña) con la propia vida; favorecer los procesos grupales de evaluación y comentario; encontrar estrategias de autoevaluación que permitan ser consciente del progreso realizado. Son ocho condiciones que no tienen desperdicio y que, personalmente, considero que también sirven como estrategias de evaluación (¿se dice algo?, ¿hay correspondencia entre forma y contenido?, ¿se hacen conexiones con la propia vida?, ¿se muestra una reflexividad y

apertura al cambio a partir de la evaluación grupal?, ¿se es consciente de los propios aprendizajes?, etc.)

School art style

El *School art style* es un término acuñado por Wilson (2004²⁸³) que argumenta que la aparente libertad creativa de los niños y de la misma la noción de “arte infantil”, responde en realidad al estilo pedagógico de los profesores que -sin ser conscientes de ello- modelan la manera de pintar y de hacer arte de sus alumnos. Wilson recoge las observaciones que Munro, discípulo de Cizek, había detectado previamente, y que muestran cómo los discípulos de Cizek reproducen el estilo de su maestro.

“The idea of keeping a child’s imagination in a state of absolute purity and freedom is from the start impossible. The very attempt at such an end is evidence of the false psychology which has affected much writing on art education: of the old belief that some ‘self’ within the child is bursting for expression and release, and that all outside forces tend to repress and enslave it”. (Wilson, 2004: 239)

“The old academic methods tends to be restrictive; not, as the free expressionists suppose, because it imparts traditions, but because it imparts too few traditions. . . . The Cizek plan, far from achieving its end of freedom, robs and restricts the student when it shuts out all but a few influences, and these few none of the best”. (Wilson, 2004: 240–241)

Wilson (2004) propone replantear las narrativas modernas sobre el niño-artista, el niño creativo, la universalidad del arte infantil o incluso el mismo concepto de arte infantil, que son narrativas relacionadas entre ellas. Concebir al niño como un artista nato implica negar la necesidad de instrucción o en caso de hacerlo, invisibilizarla (aunque sea de manera inconsciente) y entender el estilo resultante como un estilo universal y propio de la infancia sin ser consciente de la influencia del docente.

“What I wish to claim is that the teachers of child art, the Cizeks, the Lowenfelds, the Frank Wachowiaks, the Blanche Jeffersons, the Natalie Robinson Coles, and all the other gifted art teachers—the teachers whose students created such luscious examples of child art, *themselves*, through their language, their motivations, and their instructions, their guiding techniques and processes—created child art! Ironically, the art of children, which we art educators have assumed to be the most spontaneous, the freest, the most creative, the least influenced, is actually the foremost example of cultural influence”. (Wilson, 2004: 310)

Hargreaves (2002) también alerta sobre esta problemática del profesor que inculca su gusto y su propio estilo a través de un currículum oculto.

Legrand (1993) señala que, al igual que Munro respecto a Cizek, Freinet también inculcaba en sus discípulos un marcado estilo artístico caracterizado por colores intensos y saturados.

“Existe desde luego un estilo propio de las producciones Freinet, que figuran en *L’art enfantin*, publicación dedicada al arte pictórico y a la poesía. Hay muchos colores y a menudo se recargan las tintas. Se ha dicho que este estilo bien característico reflejaba una manipulación inconsciente, que también aparece en la libertad de

²⁸³ “Yes, our studies would surely show that art teachers and their pedagogical practices have created distinct styles of child art”. (Wilson, 2004: 311)

expresión oral y escrita. Es indudable que los métodos Freinet suscitan un estilo de expresión, al igual que lo hacen los métodos tradicionales de aprendizaje sistemático. Pero las finalidades de los dos tipos de enseñanza son diferentes, así como el ideal humano que los inspira. Así pues, el niño será diferente y quizás también lo sea el adulto futuro. Esta es por lo menos la esperanza del pedagogo innovador". (Legrand, 1993: 7)

En la fotografía siguiente se puede observar cómo, a pesar de la cita que aparece al pie, se percibe un estilo muy marcado caracterizado por: fondos blancos, perfilados en negro, profusión de detalles (cuadritos, rayitas), posición frontal y de medio cuerpo, etc.

En "El arte en un kindergarten", Carlos Baonza, ICAST 115 (2009) se refleja muy bien esta tensión desde un punto de vista reflexivo y consciente. El docente es un artista y por las fotos se ve que hay procesos creativos que están altamente influenciados por el docente. Se percibe una consciencia de esta problemática y el propio artículo explica que se incluyen distintos de procesos creativos en las sesiones.

El docente, en este caso, es consciente de su influencia y alterna distintos tipos de actividades: unas influenciadas por su propia manera de concebir y visualizar el proyecto, otras de carácter autoexpresionista en que permite al alumno una total libertad creativa. Este posicionamiento dual es muy habitual entre los docentes de arte, por un lado proponen proyectos concebidos por ellos mismos que proporcionan distintos beneficios: aprendizajes que el niño por sí solo no podría hacer (aprendizaje de procesos, lenguajes, técnicas, materiales) y resultados más vistosos y con una línea formal más coherente. Por otro lado, conscientes de la directividad que ello implica, alternan proyectos totalmente libres.

Esta ideación del proyecto por parte del artista/docente lleva a cuestionarse la **autoría** por parte de los alumnos. En algunos casos se puede llegar a suplantar los procesos creativos de los niños y niñas y substituirlos por los del propio docente, problemática que también se da a la hora de exponer los trabajos, de seleccionarlos, darlos por acabados o sugerir elaborarlos un poco más. Es una tensión que todo docente de arte se ha planteado, que exige reflexividad y criterios de actuación.

Algunos ejemplos que reflejan la problemática de la autoría²⁸⁴

- "Taller de entramados", Susana Fonseca, ICAST 145 (2014)

Toma como referencia la obra de Leire Olkots que teje sueños en sus lienzos con materiales personales cargados de memoria, en esta propuesta escolar se copia el lenguaje artístico de tejer, pero los objetos no tienen ningún significado emocional ni biográfico, son elementos de reciclaje aportados por muchas personas distintas, muchos de ellos pedidos a la empresa automovilística Volkswagen; no se resignifican ni se provoca una apropiación personal. Respecto a la problemática de la autoría, afirma que hay una "participación de todos y cada uno

²⁸⁴ "Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...", Ruth Tomás, ICAST 116 (2009)

Explica que piden ayuda a los niños para seleccionar y exponer sus obras en una ermita. Muestra la intervención de los niños y niñas en el proceso de selección de las piezas.

"Una bústia groga", Amparo Jerónimo, ICAT 195 (2013)

"L'experiència d'aquesta escola de Granada aporta també la reflexió del gran repte de saber acompanyar la curiositat de l'infant per oferir oportunitats d'aprenentatge sense caure en el parany de fer un projecte prèviament pensat pel mestre"

de los pequeños”, pero parece que es una participación muy dirigida, donde los niños tienen un papel de mano de obra y de excusa para realizar el proyecto.

La evaluación

En relación a esta tensión se entretienen otras como evaluar o no evaluar que resultan especialmente complejas en el ámbito de la educación artística en infantil. La idea de fondo que acompaña esta tensión es que el arte es subjetivo, nada está bien o mal y además si los niños son más creativos que nosotros con qué legitimidad podrían ser evaluados.

“Res no està bé o malament, sinó que es veu des d’angles diferents. El que per a mi pot semblar blanc un altre ho pot veure negre. Aquest és el gran avantatge de l’art, que ens pot donar disparitat d’idees i que totes són bones, aspecte essencial per aprendre a descobrir el valor de l’altre, la diferència com a quelcom enriquidor. Per tant és important,” “Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017)

La comprensión que se tiene de la evaluación tiene importantes efectos sobre los estudiantes y sobre la propia educación. Acaso (2013) afirma “La principal causa de que el sistema educativo actual esté enfermo es que tenemos una educación basada en la evaluación en vez de una educación” (Acaso, 2013: S/P), si la evaluación se hace al final y no sirve para mejorar en las carencias que se detectan de poco sirve. En infantil, aunque no se pongan notas, también puede pasar, es al acabar un proyecto, en el momento de hacer los informes o de hablar con las madres cuando se activa la mirada evaluadora y solo en algunas pocas escuelas se utiliza la documentación, u otras estrategias, como una herramienta para descubrir qué están aprendiendo durante el proceso y así poder planear nuevas acciones que permitan potenciar el aprendizaje. Para ello, para una “evaluación” (o documentación) investigadora es necesario saber qué se busca, qué objetivos se podrían alcanzar y compartirlos con el alumnado. Cuando – especialmente en ámbitos artísticos- faltan estos objetivos y “pautas de evaluación establecidas se substituyen por la motivación y el elogio: “eres una crack”, “estás hecho un artista”, “me encanta”, “es genial” que no apuntan a la obra ni a los procesos, sino a la persona; aspecto que revierte negativamente en el alumnado tanto si recibe elogio positivo (porque le lleva a repetir ese mismo trabajo en múltiples ocasiones) como si no recibe o recibe algún comentario negativo porque crea competitividad en el aula y frustra las expectativas del alumno que lo interpreta no como que ha hecho algo concreto mal, sino como que él/ella no sirve para eso.

Una buena comprensión de la evaluación como feedback continuo (no como informe final) en base a unos criterios conocidos y compartidos es resaltado por diversos investigadores como el factor principal para facilitar el aprendizaje (Hattie, 2011, 2012; Acaso, 2013)²⁸⁵

Aparecen aquí dos importantes problemáticas:

²⁸⁵ “Descentrar la evaluación no significa que no tengamos que analizar lo que sucede en clase, no significa que no debemos reflexionar sobre el proceso, saber cómo van las cosas, qué problemas existen, cuál es la evolución. Como ocurre en muchas esferas externas a lo educativo, reflexionar debería ser una actividad inherente a cualquier momento del aprendizaje, y por eso es tan importante investigar en educación”. (Acaso, 2013: S/N)

La dificultad e inseguridad de evaluación de las materias artísticas, sobre todo cuando no se tienen claros los objetivos que se persiguen, pero también por su especial flexibilidad en que no todo se puede reducir a un parámetro concreto

La vulnerabilidad que supone para el estudiante por un lado por la alta implicación emocional y personal que el trabajo artístico implica, por otro porque con frecuencia se siente evaluado en función de quién es y no en función de lo que hace.

IV. 3. D. PRODUCIR O NO PRODUCIR



URANTE* siglos la educación artística ha estado orientada hacia la producción, pero ahora aparecen tendencias que se alejan radicalmente de esta vertiente productiva.

El desplazamiento del interés en el producto hacia el interés en el proceso (la experiencia, la relación, la transformación, la mirada, la reflexión sobre la influencia de las imágenes...), parece uno de los aspectos más propios de la educación artística contemporánea.

“Sembla doncs, que l'Educació Artística s'inscriu actualment en una pràctica compromesa també èticament, movent-se doncs des de propòsits on l'objecte o l'obra es desplaça i deixa lloc a l'experiència o l'acció artística”. (Bonàs, 2009: 46)

Los artículos de las revistas, especialmente los de *Infància* (catalán) se hacen eco de este desplazamiento, sustituyendo la vertiente productiva por una aproximación basada principalmente en la “mirada” y la “conversación”, y alertando a estar atentos frente a una vertiente productiva centrada en la experimentación, manualidades, etc.

“Cada cop són més les mestres i els mestres que veuen l'educació visual i plàstica com una oportunitat per desenvolupar la creativitat dels infants mitjançant la manipulació de materials, l'experimentació i l'aprenentatge de tècniques. Cal estar alerta, però, perquè això ens pot portar a centrar excessivament l'interès en el fet pròpiament productiu, oblidant la potencialitat que té l'art per desenvolupar les capacitats comunicatives de l'alumnat lligades a la paraula. (...)

Les expressions artístiques, doncs, poden esdevenir una eina d'aprenentatge importantíssima en la mesura que n'afavorim l'observació pausada i contribuïm a desenvolupar l'educació de la mirada. Serà important a l'escola defensar la idea que parlar, i escoltar, també és treballar i no només quan produïm estem fent feina”. Dimas Fàbregas, “Aprender de l'art”, ICAT 193 (2013)

* The Duchamp Dictionary (Inglés) Tapa dura – 7 abr 2014

de Thomas Girst (Autor)

4.5 de 5 estrellas 5 opiniones de clientes

https://www.amazon.es/Duchamp-Dictionary-Thomas-Girst/dp/0500239177/ref=sr_1_17?__mk_es_ES=%C3%85M%C3%85C5%BD%C3%95%C3%91&keyword=s=Duchamp&qid=1568618293&s=books&sr=1-17

https://www.amazon.es/Duchamp-Dictionary-Thomas-Girst/dp/0500239177/ref=sr_1_17?__mk_es_ES=%C3%85M%C3%85C5%BD%C3%95%C3%91&keyword=s=Duchamp&qid=1568618293&s=books&sr=1-17

Infancia (castellano) presenta más artículos de experimentación y materiales, *Aula de Infantil* de instalaciones y prácticas con arte contemporáneo al estilo clásico de trabajar artistas, ir a museos de arte contemporáneos.

Este desplazamiento representa un replanteamiento de la visión tradicional de la educación artística, aún así es un debate (entre producción-no producción) no tan nuevo como podría parecer.

Comenio ejemplifica un posicionamiento productivo (Agirre, 2005a:207) basado “en la idea de que a hacer arte se aprende haciendo”. Su metodología se apoya “en el conocimiento directo de todos los pasos del proceso creativo y en la realización de innumerables ejercicios.” (Agirre, 2005a:207).

También Pestalozzi, Montesino, Froebel, Montessori, entre otros pedagogos, han dado gran importancia a la actividad del niño y a la vertiente productiva de la educación artística. Pero este énfasis en la vertiente productiva no implicaba un rechazo de la aproximación interpretativa o apreciativa del arte, sino que generalmente se combinaban ambas aproximaciones sin considerarse excluyentes. Es más bien cuando se adaptan las teorías de estos grandes pedagogos, cuando se mecanizan, que estas dos vertientes se polarizan y pasan a considerarse excluyentes.

Tal y como se ha explicado en el apartado III.2.1²⁸⁶ Pestalozzi (1746-1827) en varias de sus obras reflexiona sobre la necesidad de educación de los niños en edad preescolar y da gran importancia al aprendizaje del dibujo y de otras técnicas plásticas dentro de esta necesidad de educación temprana.

La finalidad de la educación en Pestalozzi es “prestar atención al desenvolvimiento y ejercicio de todas las facultades y disposiciones del ser humano, las físicas, las intelectuales y las morales” (Mayordomo, 2016: 42); da una gran importancia a la vertiente productiva, al hacer, dibujar, moldear... como instrumentos de desarrollo intelectual (observación, análisis, comparación, medida, reflexión...), físico (desarrollo de los sentidos, cuidado corporal) y moral (buen gusto, buenos sentimientos).

El interés de Pestalozzi por el dibujo u otras técnicas artísticas no consiste en un “aprender a dibujar”, sino en un aprender a observar, a pensar, a apreciar, a sentir... Considera que la naturaleza y las “impresiones sensibles”, los sentidos, son el fundamento de todo aprendizaje (Efland, 2002) y en consecuencia presta mucha atención a la educación corporal y a aquellos ejercicios de observación, dibujo, construcción o modelado que -ya en edad preescolar- pueden ayudar a desarrollar los sentidos.

“Como ser vivo, físicamente no eres otra cosa que tus cinco sentidos. De lo que se deduce que la claridad ó la obscuridad de tus concepciones debe esencial y absolutamente depender de la distancia, pequeña ó grande, desde la cual todos los objetos exteriores hieren tus sentidos”. (Pestalozzi, 1889: 109)

²⁸⁶ III.2.1 La educación artística en la escuela infantil. Referentes previos.

En *Cartas sobre educación infantil* (2001, 1827^{1a}) hay recomendaciones para niños preescolares sobre el dibujo natural, la apreciación artística, la formación del buen gusto y la relación entre el buen gusto y la formación moral.

“No parece comprenderse suficientemente que el buen gusto y los buenos sentimientos están emparentados y que se confirman recíprocamente, aunque los antiguos hayan dicho que estudiar aquellas artes que se adaptan a un espíritu libremente nacido suaviza el carácter y destierra la tosquedad de las maneras exteriores” (Pestalozzi, 2001. Carta XXIII, 18 de febrero de 1819)

La vertiente productiva está muy presente en Pestalozzi, pero nunca aparece desvinculada de objetivos intelectuales o morales. No le interesa tanto el aprendizaje de destrezas artísticas, objetivos que dejaban para los artistas y para las academias de arte, como los aprendizajes intelectuales y morales que se asociaban a la práctica del dibujo.

Es al adaptar las ideas de Pestalozzi, así como las de otros pedagogos, al copiar las metodologías como recetas sin atender suficientemente a los objetivos subyacentes, cuando el “hacer”, la vertiente productiva, pierde su sentido inicial y se convierte en una actividad estrictamente manual. Esto se observa ya con Montesino que no recoge en profundidad las ideas marcadas por Pestalozzi y ve en el dibujo un ejercicio psicomotriz, sin animar a desarrollar otras capacidades, pero aún más a la muerte de Montesino, tal y como describe Colmenar

“los métodos de Montesino fueron quedando desfasados a la muerte de su inspirador, sobre todo por la aplicación mecánica que de ellos se hacía en las escuelas de párvulos, quedándose en lo que llama la atención a simple vista: «las tablas de sumar y multiplicar cantadas; la distribución en clases; las evoluciones más ruidosas: las palmadas y demás movimientos a compás; lo más visual, en fin, y más mecánico. Según ya había advertido D. Pablo «el aplicar estos procedimientos, sin captar los fundamentos y esencia del método, suponía convertir las escuelas de párvulos en verdaderas y ridículas farsas»”. (Colmenar, 1991: 97).

Respecto a la tensión que aquí nos ocupa, la producción frente a la no producción, Froebel (1787-1852) también opta por incluir actividades manipulativas como los trabajos manuales y el dibujo al igual que habían hecho Rousseau y Pestalozzi y, también como ellos, hace énfasis en el valor moral y educativo de estas actividades, pero introduce conceptos nuevos como la imaginación o la intuición que -según Efland (2002)- provocan una flexibilización y enriquecimiento de las actividades y una revalorización de la educación de las artes como “fuentes de profundas intuiciones morales en lugar de meros refinamientos ornamentales” (Efland, 2002: 217) tras el encorsetamiento manual en que habían caído.

(...) “con lo que la educación artística dejó de consistir en una serie de ejercicios estériles de dibujo y se convirtió en un conjunto rico y variado de actividades sobre diversos materiales. También es importante señalar que la combinación de la imaginación y la actividad autónoma presagiaban la aparición, ya en el siglo xx, del movimiento de la expresión personal”. (Efland, 2002: 218)

Al igual que había pasado con Pestalozzi y Montesino, los dones de Froebel²⁸⁷, los materiales didácticos, las manualidades propuestas en su metodología... fueron progresivamente vaciadas

²⁸⁷ Dones de Froebel (Fröbelgaben) Materiales didácticos progresivamente secuenciados diseñados por Froebel para pasar de la idea concreta de formas sólidas a ideas abstractas. Abarcan tres tipos: las Formas de Vida (en relación a objetos cotidianos), las Formas de Conocimiento (ciencia y matemáticas)y

de su contenido inicial o mal adaptadas. El proceso de adaptación del sistema froebeliano no fue en España ni homogéneo ni completo en opinión de algunos historiadores (González - Agàpito, 1999; Colmenar, 2016) y la introducción de Froebel se tradujo habitualmente en un énfasis en “las lecciones de las cosas, así como en sus aplicaciones a los trabajos manuales, jardinería y juegos” (Colmenar, 2016: 146), pero su filosofía y sus métodos “no se extendieron suficientemente por las escuelas de párvulos españolas y -exceptuando algunos casos puntuales -en las escuelas donde se implantaron no fueron bien aplicados por falta de medios materiales y por la escasa preparación especializada del magisterio” (Colmenar, 2016: 149).

Es interesante advertir que en el caso de Froebel las razones que los historiadores (Colmenar, 2016; González-Agàpito”, 1991) arguyen se deben no solo a una pérdida de sentido o mecanización, sino a motivaciones ideológicas. Se da una identificación entre el liberalismo progresista y las ideas de Froebel (cerca al Panteísmo)²⁸⁸ que provocan una reacción política en contra de sus métodos y se prohíben o se reducen a su vertiente más mecanicista y vaciada de contenido filosófico.

“Esta identificación entre el liberalismo progresista y el método frobeliano es interesante advertirla para comprender el repudio de Froebel por parte del conservadurismo y el ataque que a lo largo del siglo XIX sufrirá desde la pedagogía conservadora española, que, paradójicamente, no cesará de invocar a Montessori para oponer su método a los de aquél”. (González-Agàpito”, 1991: 137)

En todo caso, tanto en las escuelas con inspiración de Pestalozzi como de Froebel, se observan problemáticas que siguen siendo actuales: la mecanización de los métodos, la pérdida del sentido de las actividades que se realizan, la falta de reflexividad sobre las concepciones que inspiran las prácticas, la supeditación de los sistemas educativos a los cambios políticos, los enfrentamientos ideológicos, la dificultad de formación del profesorado, la adaptación de actividades o métodos como recetas... Problemáticas variadas que convergen para explicar un posicionamiento dicotómico frente a la necesidad de producir o no producir objetos, artefactos, dibujos... en la escuela, especialmente en las áreas de Educación Artística.

Montessori (1870-1952) es un referente importante en este debate. Las “manos que piensan” es una expresión muy difundida. Para ella el trabajo manual concentrado es una herramienta de retorno a la naturaleza, de sanación.

“Les mans són aquella eina que ens permet tocar i portar al nostre cervell informacions importants com ara les textures de les coses, de les parets, dels bancs, de les fustes, del mobiliari, dels papers, de les persones, etc. El tacte ens parla, a més, del pes dels objectes, de la forma...” (Martín Herrero, 2009: 88)

“Nosaltres hem dissenyat quatre propostes tenint com a punt de referència una frase de Maria Montessori: «La intel·ligència és a la mà». Per tant, creiem que la millor forma d'aprenentatge dels infants és a partir de la manipulació i l'experimentació. Des d'aquest punt de vista, les nostres propostes inclouen un temps de presentació de material, un espai de desenvolupament i un espai de

las Formas de Belleza (patrones abstractos y diseños).

²⁸⁸ Benot (1862) relaciona la teoría con “las tenebrosas teorías de los alemanes y de los sofismas sociales mas peligrosos” (Benot, 1862: 232) y explica que el “moderno panteísmo hijo es de la fantasía. En las doctrinas socialistas mucho se ha atareado esta facultad, y la metralla y la bayoneta han tenido que atajar con sangre sus pasos en el terreno de la práctica.(pág. 182)

recollida. Hem treballat amb grups heterogenis i equitatius de vuit infants (quatre d'1 a 2 anys i quatre de 2 a 3 anys)". Núria Costa y Laura Farré. "El fang, una experiència a l'escola bressol", ICAT 193 (2013)

La tendencia a "hacer", a lo manual, puede ser -como explica González-Agàpito" (1991) respecto a Froebel- un rechazo a modelos educativos ideológicamente molestos, adoptando de ellos solo los aspectos más externos, pero sin asimilar el trasfondo ideológico o bien -como en Montessori- una manera de ejercitar el pensamiento a través de las manos y de trabajar las destrezas necesarias para la educación primaria (trazo, escritura...). Esta orientación que relaciona el arte con el desarrollo de destrezas motrices de pre-escritura sigue muy presente en la escuela (UAB, 2017).

En la actualidad sigue existiendo una orientación manual en muchas escuelas. La concepción habitual en educación artística es que hay que "hacer algo" y no solo hablar o pensar. En palabras de Amengual (2006) "Este parecer sitúa a los maestros dentro de una concepción tradicional de la enseñanza, donde el tiempo requerido para el aprendizaje es entendido básicamente en su dimensión productiva"(Amengual , 2006: 258). Pero también, en sentido contrario, me parece visible una reivindicación de "no hacer" y de poner en valor las cualidades interpretativas, transformadoras y "experienciales" del arte y de la educación artística más allá de lo manual. Esta reivindicación "no manual" puede ser una reacción al vaciado de objetivos y a la pérdida de sentido que presentan algunas actividades²⁸⁹, así como el reflejo de una concepción más política y comprometida del arte y de la educación artística.

Esta misma reacción también es visible en el campo del arte que -ya desde Brillo Box- ofrece numerosos ejemplos de un arte alejado del virtuosismo, de la perfección formal e incluso de cualquier tipo de materialización plástica. En este sentido, es normal que si el arte se aleja del producto, la educación artística también lo haga.

En la etapa de infantil es difícil encontrar proyectos que prescindan totalmente de la actividad manual y se centren en objetivos interpretativos o críticos (como los propios de las tendencias de la EA crítica o de la EA de la Cultura Visual), pero sí propuestas de educación artística centradas en la observación y en la experiencia estética que no contemplan procesos productivos entre sus actividades. Esta tendencia es especialmente visible en la etapa de 0-3 años en que realmente se hace muy difícil una "producción" de objetos, pero ha ido reivindicándose en todas las etapas.

La tendencia de la EA de la Cultura visual ofrece un campo en el que esta tensión es muy visible. Terry Barrett (2003) presenta ejemplos de prácticas interpretativas en la escuela infantil. En su ensayo "Interpreting connotation in Visual Culture" (2003) expone casos de prácticas que utilizan el concepto *denotación-connotación* (Barthes, 1997²⁹⁰) para deconstruir imágenes y objetos como estrategia interpretativa y transformadora incluso en los primeros años de

²⁸⁹ Actividades que, en algunos casos, la maestra guía de tal manera que llega a sujetar la manita del niño/a para poder realizarlas.

²⁹⁰ Se refiere a Roland Barthes (1997). "Rethoric of the image". En *Image, music, text*, págs. 32-51. Nuva York: Hill & Wang.

escolaridad.²⁹¹ La utilización de este método consiste básicamente en un análisis inicial denotativo en que se analizan y comparten los aspectos más visibles y una posterior lectura connotativa que lleva a los alumnos a intuir o comprobar que hay una intención y un significado (“everything in the cover is coded and in need of interpretation”). Expone dos casos de análisis interpretativo con alumnos de preescolar en que se interpretan los embalajes de unas cajas de cereales y sus peluches favoritos (Barrett 2003: 12). Respecto al caso con cajas de cereales les pide que las clasifiquen en dos grupos (cereales para adultos y cereales para niños) y les pide que lo justifiquen respondiendo a la pregunta de ¿Cómo sabían que cereales eran para cada grupo? De esta manera, aprenden de manera práctica que el diseño de las cajas estaba pensado para atraer a distintos grupos y que los signos tienen una intencionalidad de persuadir y no solo de decorar. Barrett no les conduce a una conclusión “moral”, no desvela los motivos, simplemente les implica en una actividad interpretativa, guiada con preguntas, que les permite entender que las imágenes no son neutras. Barrett insiste en que, a todas las edades, es posible descifrar los mensajes que circulan en la Cultura Visual si se ofrece la oportunidad y la estrategia para hacerlo y que es necesario una educación en este sentido porque la falta de interpretación, de posicionamiento crítico ante la realidad, ocasiona que se consuman o se promocionen opiniones con las que quizá no se está de acuerdo.²⁹² Esta actividad es exclusivamente interpretativa, no incluye ningún ejercicio de dibujo, pero está claramente encuadrada en unos aprendizajes visuales y artísticos.

Un artículo de la investigación, “Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas”, Anna Galdón, Ai 92 (2017)²⁹³ aporta un punto de interés sobre cómo trabajar la Cultura Visual en el aula. Martínez Cousinou (respondiendo la entrevista que Galdón transcribe en este artículo) recalca la importancia de la alfabetización visual a partir de la construcción de imágenes en el aula y no solo de la interpretación. Fotografar es el mejor recurso para entender los mecanismos discursivos que utiliza la fotografía. Producir imágenes muestra los trucos y ayuda a entender que la imagen es siempre un constructo “mediado”, no natural, y portador de un discurso. Se centra en el hacer, pero en un hacer reflexivo que construye imágenes y no solo dispara. Asimismo, cuando las prácticas de Cultura Visual incluyen la producción de “narrativas visuales”, el diseño de anuncios publicitarios que encarnen ciertos discursos, la dramatización de roles, etc. cuando combinan la interpretación con la producción, se acercan mejor a sus objetivos.

“Se tiende a pensar que la fotografía es solo disparar, pero hay que diferenciar entre enseñanza de la técnica y enseñanza de la propuesta comunicativa». Para hacerlo, cree esencial entender que siempre hay alguien que media, que una imagen es la construcción de alguien. Un pensamiento –asegura– mucho más

²⁹¹ (...) “and teddy bears to better understand, evaluate and enjoy the visually constructed world in which they live”. (Barrett 2003: 12).

²⁹² “It is also immensely important that we interpret the images and designed objects with which we live. Images and objects present opinions as if they were truth, reinforce attitudes, and confirm or deny beliefs and values. If the messages carried by visual culture are not interpreted, we will be unwittingly buying, wearing, promoting and otherwise consuming opinions with which we may or may not agree”. (Barrett 2003: 12).

²⁹³ “Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas”, Anna Galdón, Ai 92 (2017)

cerca de la filosofía que de la técnica pura”, Anna Galdón, “Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas”, Ai 92 (2017)

Agirre (2008) considera problemático que frecuentemente la perspectiva interpretativa de la educación artística haya relegado la dimensión productiva.

“Un último aspecto problemático es que las prácticas de interpretación mantienen en un segundo plano la dimensión “productiva” de la educación artística” (...) Incluso se podría alegar que la distinción entre una dimensión receptiva y una productiva en la experiencia estética es completamente artificiosa. Sin embargo, una errónea conceptualización de las relaciones entre arte y cultura está dando lugar a propuestas educativas poco afortunadas, ya que en muchos casos todo el esfuerzo de acercamiento a las diferentes culturas deriva en la repetición mimética de los estereotipos formales o de las técnicas y procedimientos de las culturas estudiadas (CHALMERS, 1996). Analizar los constructos estéticos a la luz de los contextos de uso y producción contribuye a salvar este desajuste en el paso de la interpretación a la producción. Realizar arte desde una perspectiva culturalista no debe consistir, necesariamente, en repetir miméticamente las formas o los procedimientos de las culturas estudiadas”. (Agirre, 2008: 19)

Agirre se sitúa en una posición intermedia en este debate entre el producir o no producir, denuncia tanto el abandono de las prácticas artísticas por parte de corrientes interpretativas como las actividades mecánicas de copia de la escuela tradicional o de algunas perspectivas culturalistas que se limitan a hacer una copia formal del arte de las culturas que están estudiando como si el simple hecho de copiarlo ya supusiera una transformación inmediata, olvidando la conexión experiencial que es la que otorga al arte su valor como sistema de significación. (Agirre 2008). Con una cierta ironía, Agirre afirma que

“No tiene mucho valor formativo que nuestros escolares hagan caligrafía como los chinos o tallen la madera como los nuer. Sin embargo, la caligrafía o la máscara (sus procedimientos, sus formas y su significación cultural) sí que pueden y deben ser de gran valor educativo para la formación de una sensibilidad estética útil en nuestro propio contexto cultural”(Agirre, 2008: S/P)

Agirre -respecto a esta problemática de la producción/no producción- concluye que no se acaba de encontrar el equilibrio en las perspectivas de corte interpretativo (Agirre, 2008: 17) y considera que “su excesivo celo en trabajar sobre el mensaje ha descuidado, de nuevo, al sujeto creador” (Agirre, 2015c:11), pero que es posible combinar ambos aspectos interpretativo y productor de significado desdibujando “ la vieja distinción entre productores y espectadores, entre creadores y críticos.”

“Un tercer aspecto problemático, derivado de la cada vez más asentada orientación exegética de la educación artística, es que no se encuentra un modo eficaz de trasladar al ámbito de la producción las ricas experiencias y la sensibilidad adquiridas mediante el estudio y la interpretación de formas artísticas de otros contextos culturales.”. (Agirre, 2008: 17)

“El rechazo al excesivo énfasis en las prácticas de taller ha tenido su contrapunto en otras orientadas al análisis del mensaje que portan los artefactos estéticos, sean del arte o de los medios. Algo que suele hacerse buscando desentrañar los aspectos formales y compositivos o, por el contrario, tratando de deconstruir los referentes culturales, las dinámicas de poder y el sistema de relaciones sociales, políticas o estéticas que se concitan en las representaciones estudiadas (Efland, Freedman y Stuhr, 1996).” (Agirre, 2015c: 11)

Eisner en *El arte y la creación de la mente* (2004b) aporta un nuevo matiz; *incide* en que “Este cambio desde la supremacía de lo teórico a una creciente apreciación de lo práctico es fundamental porque también da a entender que el conocimiento práctico no se puede subsumir en el teórico; algunas cosas solo pueden conocerse a través de la acción.” (Eisner, 2004b:260). Para él hay una creciente apreciación de lo práctico que no está reñida con lo teórico, sino que es una manera diferente de llegar a la teoría.

Arañó (1993, 2005) también debate sobre esta tensión.

“Nuestra propuesta rechaza una educación artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales. Esta educación artística parte de una idea de arte amplia y general, inscrita en contenidos de cultura. Fundamentada en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico. Los aspectos expresivos y de producción, sin relegarlos, no deben superar a los meramente comprensivos”. (Arañó, 1993: 19)

Arañó entiende la obra como “proceso y producto complejo que procura la producción de significados con valores estéticos” siendo “una unidad de comunicación” que conjuga distintos niveles (formal, material, de contenido y significativo) (Arañó, 2005: 27). Esta unidad entre forma y contenido –que también comparte Eisner 1992- es la que lleva a rechazar las reproducciones miméticas, pero permite la posibilidad de aprender contenidos conceptuales a través de la práctica manual.

Spravkin (2002) me ha aportado hasta el momento la visión más esclarecedora sobre el dilema de hacer-no hacer, sobre todo en referencia a la etapa de infantil que sin duda implica circunstancias especiales. Ella considera que hay que hacer, hay que “mancharse las manos”, pero no de modo exclusivo. Es importante hacer, pero también es necesario pensar sobre lo que se hace. El “hacer” no es un elemento “mágico” que le permite al niño descubrir si se ha expresado de manera adecuada a lo que quiere expresar, si ha comunicado aquello que pretendía, si podría hacerse de otra manera, etc. Spravkin introduce como condición necesaria la reflexión sobre la propia acción, sobre la propia obra. Considera que el punto crucial “es tener la oportunidad de comparar lo que se intenta hacer con lo que se hace de hecho, utilizando esa diferencia como factor de corrección (Bruner, 1989 citado por Spravkin, 2002²⁹⁴).” Esta reflexividad posible ya en los niños pequeños permite salir del círculo -seductor, pero limitado- de la manipulación y la experimentación por la experimentación.

“Pero apoyarse sin más en la seducción de la materia termina por matar a la gallina de los huevos de oro. Los materiales invitan, excitan los sentidos, provocan deseos de usarlos. Contar con este privilegio no es poco en materia de sensibilización y estimulación, pero quedarse en este punto comporta dos peligros: permanecer en una manipulación superficial y agotar el interés que el mismo material promueve”. (Spravkin, 2002: S/P)

En relación a esta toma de conciencia del sentido de lo que se está haciendo, el docente también debe explicitar la finalidad de las actividades que propone porque aunque él sea consciente de su sentido y oportunidad, el niño no siempre es capaz de percibir esa finalidad y se queda “enganchado” en el hacer y en la manipulación de los materiales. Cuando se trata de niños tan pequeños como los de la escuela infantil, esta reflexión no pasa por una teorización

²⁹⁴ Bruner, Jerome (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial

de los contenidos y objetivos, pero si por un ir poniendo palabra a lo que hacen, acostumbrarlos a reflexionar sobre su trabajo, formular preguntas sobre lo que han hecho, cómo lo han hecho o por qué han elegido ciertos materiales. Es cierto que en muchas ocasiones nos responderán “porque sí”, “porque me gusta” o “porque lo tenía más cerca”, pero de esta manera se va creando un hábito de reflexión sobre el propio proceso y sobre los procesos de los otros. El propio ejemplo, la verbalización de la maestra sobre la relación entre el significado de las obras y sus cualidades formales, también va familiarizando al niño con la idea de que detrás de las elecciones plásticas hay una intencionalidad.

“En síntesis, si bien la expresión plástica se aprende y se comprende *haciendo*, resulta equivocado creer que la sola acción resulta suficiente como situación de aprendizaje o de expresión. Al conferir al *hacer* esta capacidad se corre el riesgo de mistificar el accionar creativo como fruto de una visión romántica, de alejarlo de lo que realmente significa en términos de adquisición. Y, peligrosamente, se exige a la escuela de trabajar de forma continua y sistemática para desarrollar capacidades de un accionar creativo en todos los alumnos”. (Spravkin, 2002: S/P)

“La función de la educación visual hoy, dentro del ámbito escolar, es (o debería ser) mucho más amplia y abarcadora que el sólo “hacer” imágenes. Y no porque se considere que este hacer sea poca cosa, sino en la creencia que la función de la educación plástica hoy abarca este hacer, pero también lo trasciende”. (Spravkin, 2002: S/P)

“Hoy se sabe ilusorio creer que es suficiente con dar al niño una hoja de papel, pinturas y pinceles, para que se pongan en marcha acciones artísticas, creativas o expresivas. La experiencia plástica no es necesariamente o en sí misma creativa; una actividad plástica puede ser rutinaria, poco interesante, hasta estereotipada o estereotipante desde la propuesta del docente”. (Spravkin, 2002: S/P)

Los niños y niñas entre 0 y 6 años están empezando a desarrollar su capacidad reflexiva. La reflexividad sobre el propio trabajo, aunque incipiente, es posible a estas edades, a veces no se traduce en palabras, pero hay gestos y acciones que reflejan esta reflexividad: alejarse con asco de un determinado material, copiar el dibujo que hace un compañero/a, romper una obra, repetir un mismo grafismo... reflejan un pensamiento sobre la propia obra, reflejan admiración, gusto, desagrado, interés... con estos gestos y con la incitación a ponerles palabra, el niño o la niña irán siendo conscientes de su relación con la obra, descubrirán la capacidad de “decir cosas” que tienen los productos y de transmitir mensajes culturales²⁹⁵. Esta capacidad reflexiva

295 Importancia de la Verbalización. Varios artículos hacen referencia a la importancia de la verbalización como proceso que ayuda a dar sentido a lo que se hace. P.e «El rei del carnestoltes», això no és art? ICAT 191, Marta Secall insiste en este aspecto. Ella no interviene, no hace preguntas, pero el hecho de verbalizar el proceso ayuda al niño a dotar de significado y sentido lo que hace.

Roser Juanola, en ICAT 182 explica esta misma idea de manera más detallada.

“Els dibuixos continuen en les paraules. Aquestes performances evidentment també van acompanyades de comentaris verbals, diàlegs i explicacions, frases i murmurs, sorolls i onomatopeies que, com les teatralitzacions, donen significat i valor afegit al dibuix, i formen un tot. Aquí sí que ja podem referir-nos a les paraules de Freinet i a la seva teoria de la transferència dels llenguatges, la qual, molt encertadament, ens fa notar que tot el que els infants ens volen dir es completa amb el llenguatge verbal, gràfic i escrit. A tots ens pot venir a la memòria la imatge del nen que ens dóna el seu dibuix i de seguida ens adonem que no quedarà satisfet fins que no hagi comentat verbalment el que hi volia expressar. Volem remarcar la importància de mirar-lo als ulls i escoltar-lo per ajudar-lo en la descripció, que segurament no li deu resultar fàcil”.

en niños pequeños viene a desmontar una creencia habitual que identifica reflexión con lenguaje (Eisner, 1995).

“Quizá ninguna creencia determina con más fuerza nuestra concepción acerca de la actividad cognitiva que la convicción de que el lenguaje desempeña en este proceso un papel indispensable. De hecho, alguna vez se ha considerado al pensamiento mismo como una especie de subvocalización, como un proceso físico que acompañaría la cadena de la actividad del lenguaje, que sería la que mejor representaría los procesos mentales superiores (...)Schaff, por supuesto, no es el único. Tanto Piaget (1964) como Jerome Bruner (1964) piensan que el lenguaje es la quintaesencia de la actividad cognitiva (...) Este conjunto de afirmaciones tiene una penetración tan amplia que, de hecho, las hace como invisibles. Ocupan, de forma tácita, un lugar en nuestra forma de ver las cosas, y así es como se han introducido en nuestras escuelas. En ellas, ser listo equivale a tener habilidad en el empleo del lenguaje. Sin embargo, es precisamente esta creencia -la necesidad absoluta del lenguaje para la cognición- lo que yo pongo en duda. Hay diversas razones por las que esta creencia no resiste a un examen crítico. En primer lugar, argüir que el lenguaje es condición «sine qua non» para la cognición, es concluir que los niños no pueden pensar antes de poder hablar y cualquiera que haya convivido con un niño que todavía no sabe hablar, de primera mano conoce su curiosidad por el entorno y lo inteligente que puede ser en la resolución de problemas. Es indudable que si el infante no pensara, no podría sobrevivir”. (Eisner, 1995: 17-18

Cada vez que me enfrento a la literatura sobre la práctica reflexiva me sorprende que solo se refiera a la reflexividad de los maestros, que no se refiera casi nunca a promover la reflexividad en los niños y niñas. Reflexión no es lo mismo que reflexividad, pero reflexionar sobre el propio proceso es posible desde edades muy tempranas.

Spravkin (2002) propone como práctica “poco habitual” hacer pensar a los niños sobre sus propios conceptos de arte, artista, actividad plástica.

“Creo que es importante poder aprovechar esta doble condición en la que los niños, en tanto autores, van construyendo conceptos e ideas, van significando lo que es el arte para ellos. Se trata de plantear cuestiones relacionadas con el arte que hagan a los chicos pensar acerca de sus propias representaciones acerca de qué es «el arte» o «las artes plásticas» y confrontarlas con representaciones socialmente construidas”[...] realidad que no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de estos conceptos (Bruner, 1994)”. (Spravkin, 2002: S/P)

Práctica cercana a los estudios de la Cultura Visual. De esta manera, la escuela puede desarrollar en la infancia no sólo su capacidad de producir imágenes sino, al mismo tiempo, de potenciar su capacidad para significarlas.

Cuando Spravkin habla del “hacer” alerta del peligro de dejarse seducir por los materiales y por el hacer, por la manipulación y la experimentación. Sin ser contraria a estas prácticas, alerta de la necesidad de complementarlas con actividades y conversaciones que ayuden al niño a reflexionar sobre lo que ha hecho, especialmente sobre la distancia entre lo que quería hacer y lo que ha hecho. Esta distancia es la que le ayudará a comprender los distintos matices expresivos de cada material, cada lenguaje. (Spravkin 2002)

“En síntesis, si bien la expresión plástica se aprende y se comprende haciendo, resulta equivocado creer que la sola acción resulta suficiente como situación de aprendizaje o de expresión. Al conferir al hacer esta capacidad se corre el riesgo de

mistificar el accionar creativo como fruto de una visión romántica, de alejarlo de lo que realmente significa en términos de adquisición. Y, peligrosamente, se exige a la escuela de trabajar de forma continua y sistemática para desarrollar capacidades de un accionar creativo en todos los alumnos". (Spravkin, 2002: S/P)

Esta manera de entender la educación artística en la primera infancia se aleja de la concepción de las manualidades y de la experimentación sensorial. Pueden compartir una misma apariencia ya que se experimenta o incluso de puede realizar algún producto plástico, pero es distinta en cuanto que se buscan otros objetivos y se promueve una relación distinta del alumnado con su obra. Quizá un niño o niña de tres años no sepa decir por qué está haciendo un dibujo o qué quiere transmitir con él, pero el hecho de que tome sus propias elecciones, que se le hagan preguntas, que no se le pauten un resultado concreto... está permitiendo una comprensión del hecho artístico como vehículo de ideas, sentimientos, experiencias...y no como una manualidad exactamente igual a la del resto de sus compañeros/as o como un jugar a través de la experimentación.

Ejemplos producción-no producción.

Vertiente productiva²⁹⁶.

"I aquí comença una primera gran lliçó: les nostres habilitats, més enllà del plaer i patiment personal que ens procuren, tenen el seu acompliment en l'ofrena a l'altre" (...) Jesús Ángel Prieto, "Els infants no són artistes", ICAT 194 (2013).

"Hem oblidat la mà, amb un mal entès privilegi de la raó: allò manual fa temps que està mal vist. I ha estat així per dues raons: la prepotència de la intel·ligència, del món conceptual, i el menyspreu de la mà enfront de la màquina, de la perfecció industrial"(...) Jesús Ángel Prieto, "Els infants no són artistes", ICAT 194 (2013).

"En general el sistema educatiu ha depreciat aquesta relació mà-raó. I són els espais extraescolars els que poden seguir privilegiant aquest enfocament que postula que establir relacions fortes (en el procés de creixement dels infants) entre la mà i el pensament és una manera primordial de col·laborar a l'educació de persones més integrals". Jesús Ángel Prieto, "Els infants no són artistes", ICAT 194 (2013).

"Perquè aquesta, per a mi, és la idea fonamental: «fer és pensar» com diu Richard Sennett. El logos, la paraula, el pensament es fa amb el fer" Jesús Ángel Prieto, "Els infants no són artistes", ICAT 194 (2013).

Prieto en este artículo le da importancia al producto porque es como una "ofrenda", una comunicación. Presenta la educación artística como un binomio manual-intelectual en que primero hay que hacer, descubrir y después -sin forzarla- ya vendrá la narración. Reivindica que hacer es pensar y que lo manual no está opuesto a la razón. Son "manos que piensan". Se muestra opuesto a las intervenciones del docente que pregunta qué es o que quiere dar una interpretación psicológica a los dibujos.

- "El fang, una experiència a l'escola bressol", Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)
"Nosaltres hem dissenyat quatre propostes tenint com a punt de referència una frase de Maria Montessori: «La intel·ligència és a la mà». Per tant, creiem que la millor forma d'aprenentatge dels infants és a partir de la manipulació i l'experimentació. Des d'aquest punt de vista, les nostres propostes inclouen un

²⁹⁶ Son ejemplos de la vertiente productiva todos los que se han nombrado en los apartados "experimentar", "manualidades" del capítulo IV.1. "Modos en que se aborda la materia"

temps de presentació de material, un espai de desenvolupament i un espai de recollida. Hem treballat amb grups heterogenis i equitatius de vuit infants (quatre d'1 a 2 anys i quatre de 2 a 3 anys),” “El fang, una experiència a l'escola bressol”, Núria Costa y Laura Farré. ICAT 193 (2013)

- “Artemio y el museo del patio herreriano”, Diego Puerta. ICAST 118 (2009)

También hay artículos claramente orientados a no producir.

- “Arte en la naturaleza”, FUB, Ai 60 (2011)
“En una sociedad en la que todo lo queremos tener controlado y plasmado en resultados físicos concretos, crear únicamente por el placer de crear y de contemplar la obra realizada, siendo conscientes de que será efímera y desaparecerá con rapidez, ofrece un contraste importante para aprender a dar nuevos valores a la vida”, FUB, “Arte en la naturaleza”, Ai 60 (2011)
- “El rei del Carnestoltes”, Marta Secall, ICAT 191 (2013)
“I mirant la creació d'en Pol, em pregunto: això no és art? No ho puc dubtar: aquesta bellesa és d'en Pol, i no em refereixo al resultat final, sinó a la bellesa del procés de creació i construcció d'una escultura. L'endemà, quan va arribar, en Pol em va demanar pel rei del carnestoltes que havia fet. I allà, on l'havia construït, el va trobar”, Marta Secall, “El rei del Carnestoltes”, ICAT 191 (2013)
- “Aprender de l'art”, Dimas Fàbregas, ICAT 193 (2013)

Dimas Fàbregas defiende un posicionamiento basado en observar, reflexionar, preguntar. Sin tener prisa en producir y relegando la producción a un segundo plano.

“Per obrir, doncs, les converses amb el grup i crear junts un coneixement compartit. Tinguem-ho en compte quan hem decidit presentar una obra o un artista als infants o joves, com a motivador d'una activitat plàstica, i no tinguem pressa per produir. Donem-nos el temps que calgui per gaudir de l'observació i compartir els nostres pensaments. Això ens permetrà veure quins són els seus interessos i que potser no coincideixen amb el que nosaltres teníem previst. Serà aleshores quan podrem plantejar una activitat productiva de qualitat”. Dimas Fàbregas, “Aprender de l'art”, ICAT 193 (2013)

“Les expressions artístiques, doncs, poden esdevenir una eina d'aprenentatge importantíssima en la mesura que n'afavorim l'observació pausada i contribuïm a desenvolupar l'educació de la mirada. Serà important a l'escola defensar la idea que parlar, i escoltar, també és treballar i no només quan produïm estem fent feina. Mitjançant l'observació atenta d'una obra d'art afavorirem un desenvolupament del raonament que, partint de la conversa, facilitarà que l'infant aprengui a formular hipòtesis, a estructurar idees i a compartir-les amb el mestre o la mestra i la resta de companys i companyes. És a dir: a obrir el seu pensament, a aprendre i a créixer”. Dimas Fàbregas, “Aprender de l'art”, ICAT 193 (2013)

Por último, artículos que defienden un equilibrio entre la dimensión productiva y reflexiva.

- “Educación artística y crecimiento personal”, Catalina Sbert, Ai 60 (2011)
“Quiere decir trabajar tres momentos de forma cíclica: el diálogo, la elaboración plástica y la reflexión”.

Catalina Sbert Sbert incluye tres procesos básicos que no son excluyentes, sino complementarios: el diálogo previo, la elaboración plástica y la reflexión. Da gran importancia al diálogo entendido como diálogo con los demás, con los textos, con los sentidos, con los objetos y con una misma; el diálogo permite la toma de conciencia de lo que se está haciendo (pens. crítico) y es “el primer paso hacia la transformación”. Después del diálogo, vendría la

producción en la que hay una combinación de técnicas, de dejarse llevar, de conocimiento de los materiales insistiendo en que el arte no es solo comunicación sino búsqueda de sentido y conocimiento. La tercera fase es la de reflexión y contemplación que es “ una manera de reflexionar sobre el proceso personal y los aprendizajes, potenciando la autoevaluación, y apreciando y respetando la opinión de los demás”. El proceso descrito por Sbert es muy completo, incluye elementos que me parecen herederos de la tendencia autoexpresionista (“Es una oportunidad de conocernos desde las formas ocultas de nuestro mundo interior que se manifiesta a través de la forma plástica que elaboramos”), pero también incluye procesos reflexivos y transformativos.

- “Los pasos del proyectar”, Mónica Guerra, ICAST 128 (2011). Mónica Guerra dice que domina la vertiente productiva y propone estar más atento al proceso que al resultado.

“He aquí la razón por la cual hablar de proyectar desde una óptica educativa deviene por sí mismo provocador e implica ir a contracorriente. Porque rompe con la tendencia y el marco productivo para incluirse en otro, ciertamente interesado en la producción, pero más atento a acoger recorridos y procesos “ “Los pasos del proyectar”. Monica Guerra. ICAST 128 (2011)

Esta tensión entre el producir y no producir está estrechamente ligada con la del **proceso vs. resultado**

Es una tensión clásica en la que la que -al menos a nivel teórico- hay una clara opción por el proceso. Es una especie de mantra que se escucha continuamente: es más importante el proceso que el resultado, aunque luego en la realidad del aula y de los artículos no siempre se pueda comprobar esta afirmación.

“A prevailing mantra in early childhood arts education is that it’s the process, not the product’ that is important. Teachers are urged to focus on the children’s processes, and not judge their success by the final product. This construction of art links closely with notions of creativity and children’s ‘natural’ abilities, and discourages critiques of final products, for fear of damaging self esteem” (MC Ardle, 2010: 11)

Un buen resultado normalmente tiene mucho que ver con un buen proceso, pero esta conexión se establece solo en unos pocos artículos²⁹⁷.

- “Obreros del arte”, FUB, Ai 73 (2013)

Hace referencia explícita al equilibrio entre proceso y resultado.

“Y es que la obra de arte no surge de la casualidad, es el resultado de trabajo intenso “.

- “Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009)

La muestra final recoge resultados y fotos de proceso (aspecto que es poco habitual). Se cuelga todo con unas guías (en plan sala de exposiciones): el cuadro arriba, las fotos de proceso abajo.

Respecto al proceso-resultado aparecen contradicciones. En el artículo que introduzco a continuación (“Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...”, ICAST 116: 2009)se

²⁹⁷ “Obreros del arte”, FUB, Ai 73 (2013)

“Taller de arte pictórico con perspectiva de género”, Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009)

defiende la prioridad del proceso frente al resultado, pero después se explica que les costó seleccionar las obras, que buscaron un “pass-par-tout” adecuado, que pidieron la ermita del pueblo para hacer una exposición. Cabría preguntarse, ¿por qué exponen resultados? ¿Por qué piden una ermita para exponerlos? ¿Por qué buscan incluso el color apropiado de pass-par-tout? Nada de esto es, en sí mismo, erróneo, pero el hecho de insistir en la prioridad del proceso, hace que resulte un tanto contradictorio.

“Cuando llegó el momento de seleccionar las producciones que íbamos a llevar a la exposición que se iba a realizar en la Ermita de San Pedro, (que muy cortésmente el ayuntamiento nos cedió), nos costó bastante a mi compañera y a mí seleccionar qué podíamos llevar. Desde el inicio tuvimos claro que lo importante no era el resultado final, sino el proceso que se llevaba a cabo en cada una de las obras, así pues, guiadas por aquello que habíamos vivido con ellos, hicimos una selección en la que en muchos momentos recurrimos a su propio criterio para que tomaran decisiones (qué obra querían presentar, cómo la iban a llamar, de qué color ponemos el pass-par-tout... “. Ruth Tomás, “Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...”, ICAST 116 (2009)

- “Educación artística y crecimiento personal”, Catalina Sbert, Ai 60 (2011)

Especifica que “La forma se convierte en el testimonio de tu proceso”, reclamando un equilibrio entre proceso y resultado.

Quizá en un intento de dar prioridad a los procesos por encima de los resultados, en algunos artículos hay una falta de fotografías de resultados que no permiten entender bien las actividades de que se habla en los textos. Con frecuencia son descritas con palabras, pero después no se muestran.

- “Artistas de proximidad”, FUB, Ai 76 (2014)

Habla de pintura, pero muestra una foto de niños haciendo una escultura. Dice que la exposición revirtió muy positivamente en niños y maestras, pero ninguna de las fotos muestra la exposición.

- "El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán", Lucia Costa, Isabel M^a Cardona, ICAST 142 (2013)

Se narra la experiencia de poner en marcha el atelier del Colegio *La Higuera* en Gran Canaria a raíz de una visita de Alfredo Hoyuelos a su escuela. Dice que hace énfasis en el proceso no en el resultado, toma nota de sus ideas, se propone no controlar... pero por otro lado incorpora procesos propios de la Modernidad muy centrados en el resultado: hace una exposición en que da mucha importancia a la instalación, hacen una subasta de los cuadros pintados por los niños. Dice que el atelier es un espacio de hipótesis, pruebas, poco apropiado para los productos y que por eso monta “expoarte”.

La tensión entre producción-no producción no tendría que ser dicotómica. A mi entender, ambos procesos van unidos y cuando se pierde uno, en realidad se pierden todos porque el arte no ha sido nunca solo forma o solo contenido. El quid no es tanto si hay producción o si no la hay, esa no es la verdadera tensión, el quid es el concepto de arte que se moviliza y los objetivos educativos que se persiguen.

Ángeles e Isabel Abelleira (2017) reflexionan sobre la tendencia de la escuela a hacerlo todo “pedagógico”, a acabar siempre con una producción, un dibujo, un resumen... como si la experiencia en sí misma no tuviera un sentido suficiente (Abelleira, 2017: 55).

“Esto también merece una reflexión, porque las maestras parece que tenemos la obligación de buscar la vertiente didáctica-productiva a todo lo que hacemos: si leemos un cuento hay que hacer un dibujo o un resumen, si vamos a una visita debemos reflejarla en una redacción ..., de tal modo que acabamos pervirtiendo y confundiendo objetivos tan elevados, líricos y artísticos como pueden ser disfrutar escuchando las olas del mar o los pájaros, mirando el cielo u oliendo un paisaje. Lo básico, lo elemental, lo sencillo, sin más adornos, bien hecho como una actividad placentera, puede producir tantos más beneficios -a la persona y a la creatividad- que cualquier otra actividad mucho más historiada”. (Abelleira, 2017: 55).

IV. 3. E. JUGAR O TRABAJAR



L* juego aparece como eje en torno al cual se articula la narrativa moderna del niño libre y feliz. Recoge las principales narrativas: libertad, felicidad, inocencia e incluso la del niño artista (en cuanto a que el proceso de juego se compara con un proceso de creación artística). Es una tensión parecida a la de enseñar o no enseñar, pero hace más énfasis en el aspecto lúdico. No la he incluido en el apartado de enseñar o no enseñar porque aquí no quiero hacer tanto énfasis en el rol docente (de enseñanza directa u observacional), como en la concepción de la educación artística

como una actividad lúdica y placentera o bien como una actividad seria y de trabajo.

La relación entre infancia y juego que hoy aparece como natural es en realidad una narrativa moderna, un artefacto cultural e histórico que pervive en nuestros tiempos.

“En la actualidad pareciera que la relación entre el estatus infantil, los juegos y los juguetes obedece a la “naturaleza” de la infancia. No obstante, una lectura en clave histórica permite comprender que tal relación constituye una configuración, paradigmáticamente moderna, que realzó la psicologización y pedagogización de lo infantil (...) Una delimitación que ha evidenciado una estrecha relación con la configuración de la escuela y la familia en un sentido moderno y, de manera más puntual, con la forma en que la pedagogía se relacionó con preceptos psicológicos que realzaron la importancia de los respaldos científicos del método —de la enseñanza—, del aprendizaje basado en el estudio de la naturaleza del niño y de la educación basada en la acción”. (Cárdenas, 2015: 174)

Cárdenas (2015) propone problematizar esta relación aparentemente natural y esta narrativa que insiste “en la naturaleza lúdica de los niños y en la educación infantil como un hacer inalienable del juego como método, dejando de lado que se trata de un armazón

* Monogram e initial letter mug coffee cup monogrammed gift for men women gifts floral design 18,58 €+

eminentemente moderno que ha sido fundamental en el empoderamiento de eso que llama Julia Varela (1992) las pedagogías psicológicas”, las pedagogías normalizadoras de la infancia en función de unos parámetros establecidos por la psicología.

Un referente importante en la formalización de este discurso sobre el juego fue Édouard Claparède (1873-1940) especialmente con su libro *La educación funcional* (1931) que recoge aportes de autores anteriores como Dewey (1859-1952), Rabelais (1483-1553), Montaigne (1533-1592), Comenio (1592-1670) entre otros (Cárdenas, 2015: 176). El juego se consideró el proceso fundamental para el desarrollo de las tendencias naturales y cognitivas del niño y para su felicidad, dando pie a una tensión entre educar siguiendo tendencias espontáneas del juego o una educación fundamentada en intervenciones pedagógicas. Tensión entre una tendencia intervencionista o naturalista (Cárdenas, 2015: 180).

Esta narrativa tuvo un gran peso en los pedagogos de la Escuela Nueva y de la pedagogía activa entre los que encontramos a Dewey, Claparède, Piaget, Vygotsky, Montessori, Kerschensteiner...

“¿No supone nada ser feliz? ¿No supone nada saltar, jugar y correr todo el día?”
(Claparède, 1931)

“El joc és l’expressió més elevada del desenvolupament humà en la infància, perquè només el joc és l’expressió lliure del que hi ha en l’ànima de l’infant... No és trivial, és molt seriós i significatiu”. (Froebel citado por Santos, 2012: 34)

“Tal com afirma Vygotsky, el joc és l’activitat principal de l’infant i la font principal del seu desenvolupament i aprenentatge.” (Santos, 2012: 34) “

En relación al papel del juego en la educación artística, interesan especialmente Froebel, Read, Stern, Malaguzzi, Lewin. Todos ellos son pedagogos presentes en los artículos de revistas analizados para esta investigación.

Froebel (1807-1894) considera, como ya he explicado en el apartado en que se trata la narrativa del niño-artista, que el juego tiene características similares al arte, no porque cuando el niño juega esté haciendo arte, sino porque el trabajo artístico (de los artistas) comparte procesos de trabajo similares a los que ocurren en el juego.

“Froebel asserts both play and art share similar characteristics (Tarr, 1989, p. 117). Early childhood art experiences primarily focus on the exploration of various media (e.g., paint, scrap materials, clay), and take the form of paintings, collages and sculptures. The exploratory nature of early childhood art allows children the ability to make choices about the creation of their artwork through self-directed activity, yet again, decisions about the display of their creations is ultimately that of teachers”. (Boone, 2007: 5)

Froebel da mucha importancia al juego como preparación para el trabajo, y es en este punto en el que se ve más clara la tensión a la que me refiero: el arte y la actividad artística no son solo placer y entretenimiento, sino una forma de trabajo (a veces placentero y a veces no) que exige un esfuerzo y una cierta disciplina.

Herbert Read (1893-1968) tiene una concepción parecida que insiste en no entender el juego como un pasatiempo, sino como un proceso informal capaz de convertirse en arte en función del público a quien vaya dirigido y, en este sentido, exige una actitud seria y respetuosa por parte del docente

“For him, relative to work, play occupied a minor role in the «self-active representation of the inner», this was his description of play in *The Education of Man*. Play’s main significance is indicated by Froebel in his statement that it was preparation for «future industry, diligence and productive industry» (Brehony, 2013: 62).

“Desde un punto de vista activo, puede considerarse que la progresión comienza con el juego, y a través de toda la etapa primaria no es sino un desarrollo del juego. Esta sugerencia nada tiene de original, y el “método del juego” es reconocido en educación, sobre todo en los jardines de infantes. Pero como ya lo he señalado, la concepción del juego sobre la cual se basan estas discusiones y experiencias es inadecuada y en ocasiones superficial. Puede llegar incluso a convertirse en la ficción de no tomar las cosas en serio, y todas las materias se degradan hasta construir un juego risueño en el cual el maestro se convierte en histriónico bufón... El juego es una actividad informal capaz de llegar a convertirse en actividad artística y así ha de adquirir importancia para el desarrollo orgánico del niño”. (Read, 1955: 245)

En Froebel la actividad artística se concibe como un modo de trabajo entendido no como castigo, sino como actividad creadora que acerca a Dios.

“«work, industry and of productive, creative activity was to become godlike» and thereby rise to true knowledge of God”(...) Froebel concluded, was that young children should be «trained early for outer work, for creative and productive activity»”.(Brehony, 2013: 63)

Son muy claras las palabras que el mismo Froebel nos ofrece respecto a esta vinculación entre juego y trabajo en *La educación del hombre* (1988) y de su vinculación con la actividad creadora.

“Hay pues necesidad de que el hombre sea, desde su más tierna edad, excitado, estimulado á manifestar su actividad por las obras: su mismo carácter lo exige. La actividad de los sentidos y de los miembros del joven es el primer germen, el retoño del trabajo. Los graciosos capullos de éste son los juegos de la infancia; que la infancia es la época en que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo (...) que en los juegos de la infancia sea considerado asimismo el germen de la facultad creadora que posee el hombre”. (Froebel, 1888: 26)

El concepto de juego, propuesto por Froebel, como herramienta de aprendizaje sigue siendo el referente actual más habitual según Quiroga e Ingelmo (2013).

“Con todo, todavía hoy para la pedagogía, la teoría del juego y su relación con la educación y la infancia desarrollada por el movimiento de la Escuela Nueva, y en especial por Froebel, es el principal referente. Fenómeno que se hace evidente al observar la tendencia unidireccional predominante por integrar el juego en la educación infantil, sin cuestionar el fundamento y el sentido de dicha integración”. (Quiroga e Ingelmo, 2013: 89)

El juego en la pedagogía Waldorf (Rudolf Steiner 1861-1925) tiene unas características especiales que Quiroga e Ingelmo (2013) resume en:

- Respeto por los hitos evolutivos
- Está estrechamente vinculado con la naturaleza imitativa del niño
- Se ubica en momentos que favorecen la respiración del niño
- Los objetos que se utilizan están hechos con materiales naturales y poseen una gran versatilidad
- Excluye por definición elementos intelectuales de sus objetivos.

“Para la antroposofía, como señaló Steiner, si se fuerzan las capacidades intelectuales del niño, se detiene su desarrollo corporal”. (Quiroga e Ingelmo, 2013: 87)

- Está estrechamente vinculado con el desarrollo espiritual característico de la propuesta educativa antroposófica siendo esta la razón principal de la importancia del juego libre.

El hecho de excluir los elementos intelectuales del juego antes de los 7 años marca una diferencia importante respecto a muchos modelos actuales que precisamente encuentran en el factor lúdico una “excusa” para alcanzar fines intelectuales, asimismo también era una manera de oponerse “al enfoque educativo y antropológico que regía uno de los modelos en auge por excelencia de la educación infantil a principios del siglo XX: el kindergarten froebeliano”. (Quiroga e Ingelmo, 2013: 87). Esto supone “un giro conceptual radical y que no guarda semejanza con otras corrientes teóricas de la pedagogía contemporánea. Pues para la antroposofía el juego es parte intrínseca del ser humano, mientras que la educación es un elemento externo” (Quiroga e Ingelmo, 2013: 89)

“Los jardines de infancia desarrollados por Froebel y otros inspirados por un amor verdadero hacia los niños no se han dado cuenta de que la imitación es una parte muy importante de la naturaleza del niño, quienes sólo pueden imitar lo que no se ha impregnado de una cualidad intelectual. Por ello, no debemos introducir en el jardín de infancia formas elaboradas artesanalmente que han sido ingeniosamente ‘pensadas’”. (Steiner, en Jaffre, 2004: 17 ²⁹⁸ citado por Quiroga e Ingelmo, 2013: 83)

Arno Stern (1924-) es uno de los principales impulsores de las actividades de pintura como juego y placer, pero no le preocupa si es arte o no.

Hay varios artículos que destacan la influencia de Arno Stern entendiendo el juego como “expresión y educación creadora” y haciendo énfasis, al igual que Stern, en que el juego creativo de los niños no es arte, sino una forma de expresión asociada con la necesidad de expresión (no de comunicación). Afirman que «el mal llamado *arte infantil* no existe», que los niños solo juegan y que el arte sería el “juego profesional”.

“Las prácticas que acabamos de mencionar ayudan a las personas a ser uno mismo, a sentirse seguras y a acceder al auténtico aprendizaje y pensamiento, mediante el moviendo libre y la expresión. Pero no por ello, consisten en hacer arte. Para hacer arte, el pequeño en vez de jugar, tiene que hacer una obra para alguien. J. M. Castro asegura que «sólo un jugador profesional juega para un público; el juego del niño, al contrario, no tendría que verse condicionado por la apreciación de un público (...) su deseo de moverse es dictado por una necesidad que está más allá de la intención y de la voluntad. Una niña de seis años afirma: es difícil de explicar, pero yo creo que jugar es hacer lo que tu corazón te dice.”, Maider Arrizabalaga, Ianire Jaio “Arte y movimiento”, ICAST 123 (2010)

Como vemos Froebel y Stern dan mucha importancia al juego como preparación para la vida y para la educación integral de la persona, aunque muestren dos concepciones distintas: el primero concibe el juego como preparación para el trabajo y es un juego “preparado” en el que se provocan unos aprendizajes por medio de determinados materiales especialmente diseñados (dones); el segundo enfatiza el juego como placer y hace más énfasis en el aprendizaje

²⁹⁸ JAFFRE, F. (2004). On the play of child. Indications by Rudolf Steiner for working with young children. New York: Waldorf Early Childhood Association of North America.

espontáneo y en el rechazo de una educación artística formal que contamina la espontaneidad de los niños. Este rechazo se hace muy evidente en una entrevista en que relata la creación de su primer taller (*Le closlieu*) para niños huérfanos después de la 2ª Guerra Mundial.

“Eran niños absolutamente puros, que habían sobrevivido igual que yo al peligro de la deportación, unos estaban en un convento, otros con agricultores en el campo. Sus padres habían sido arrestados y deportados. Pero esos niños también tenían una suerte y es que no habían ido nunca a la escuela, habían estado escondidos en el campo. Y eran absolutamente puros... Y esta primera experiencia fue absolutamente excepcional, no tenían influencia de ningún tipo de aprendizaje, todo era absolutamente espontáneo.” (Romero, 2017: S/P)

En el fondo me parece que no hay una tensión entre ambas concepciones porque el juego/trabajo de Froebel encierra una concepción del trabajo como actividad dignificadora que no tiene por qué estar reñida con el placer. Stern no hace esta matización, cosa perfectamente comprensible en un contexto en que “el trabajo os hará libres” estaba escrito en algunos portones de entrada. Para los dos el juego es una actividad educadora (enriquecedora), pero Stern hace más énfasis en el aspecto liberador del juego y no de aprendizaje. Este posicionamiento, al igual que en el resto de las tensiones, puede ser problemático cuando se lleva a un extremo y se considera que el único objetivo de una sesión de plástica es que los niños y niñas se distraigan y pasen un buen rato o bien cuando se convierte en un suplicio para aquellos que no sienten una especial predisposición. Es interesante notar que aún en Stern o Steiner, que rechazan unos aprendizajes formales, dan gran importancia a la preparación del lugar, de los materiales, al rol docente y no se convierte nunca en un juego libre.

Otros referentes de juego ofrecidos por los artículos de revistas son: son Carl Honoré, Manuel Barrios (director de “Una mà de contes”²⁹⁹), Mariano Dolci³⁰⁰, Daniel Ferrer, Laura Malavasi.

“Empecé como maestro hace veinte años, en una escuela infantil. ¡Allí comencé a curtirme! Hice de todo, pero sobre todo, sobre todo, jugar. Yo quería que los niños y las niñas disfrutaran de estar en la escuela.”, Daniel Ferrer, “Crecer en colores”, Ai 77 (2014)

La relación de Montessori (1870-1952) con el juego es diferente, ella concibe un “niño trabajador” (1986), sus juegos son para ella trabajo y, en este sentido, siempre es un juego pedagógico con materiales didácticos y no con juguetes. En la pedagogía Montessori tiene poca importancia la educación artística, como se ha explicado en el Estado de la Cuestión, en el capítulo de la educación artística en la escuela infantil.

En la actualidad el juego sigue siendo un elemento muy presente en la pedagogía, especialmente en la etapa de infantil.

”Bien podría decirse que todavía la comunidad científica internacional de la pedagogía, en buena medida, no se ha alejado en lo sustancial del camino que fue

²⁹⁹ Programa de TV3 en que se narran cuentos infantiles mientras un/a artista los va ilustrando con distintas técnicas.

³⁰⁰ “Conversando con... Mariano Dolci”, ICAST 117 (2009)

“Conversa amb Manuel Barrios”, Infància. ICAT 197 (2014)

“Conversa amb Carl Honoré”, Gaspar Hernández, ICAT 167 (2009)

“Crecer en colores”, Daniel Ferrer, Ai 77 (2014)

“La bellesa és és a l’abast de la mà”, Laura Malavasi, ICAT 205 (2015)

trazado por la generación de autores que lideraron el movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX”(Quiroga e Ingelmo, 2013: 80)

Narrativas y problemáticas de juego en las revistas

Hay muchos artículos que hablan del juego de manera directa o indirecta, sencillamente haciendo una búsqueda a partir del término “juego” o “jugar” en la carpeta donde tengo guardados los artículos, aparecen 447 resultados.

El valor del juego en la vida de la infancia está prácticamente incuestionado en los artículos. El juego se acepta sin discusión como un buen medio de aprendizaje en la infancia. No he observado verdaderamente una tensión entre juego y aprendizaje en los artículos, aunque sí distintas narrativas y debates en cuanto a la manera de concebirlo: ¿es juego? ¿Es trabajo? ¿Es investigación? ¿Son apropiadas las Nuevas tecnologías para jugar? ¿cuál es el rol docente frente al juego? ¿Qué tipo de juego o de juguete? ¿Cuál es el espacio apropiado para jugar? ¿Qué pasa con el tiempo? ¿Se puede utilizar el juego como herramienta de evaluación psicológica? ¿Es apropiada la gamificación? ¿Y dónde está la necesidad del esfuerzo?, etc.

Iré analizando las distintas narrativas asociadas al juego que se muestran en los artículos.

El juego es un **derecho**. En “Reflexions entorn del dret del nen a jugar”, Morales y Ventalló defienden la importancia del juego, denuncian la indiferencia de la sociedad frente al juego y recuerdan que es un derecho del niño proclamado por las Naciones Unidas en 1959.

“El joc és una activitat fonamental per al creixement del nen, É la forma d'ex·pressió i de comunicació més espontània, per descobrir i exercir la seva acció en l'entorn. El joc és una acti vi tat imitativa i creativa alhora, la qual permet al nen d'anar coneixent el món dels objectes, lcs seves lleis i els seus símbols, les relacions humanes i el lloc on tot això pren vida i es du a terme” (...) “La societat , en general, no sembla tenir massa en compte aquestes premisses que són fonamentals per al desenvolupament harmònic de l' ésser humà i en conseqüència de la mateixa societat.

Malgrat els progressos socials, sovint es manifesta un cert grau d'indiferència envers el joc i la seva importància per al nen.”Montserrat Morales y Eulàlia Ventalló,”Reflexions entorn del dret del nen a jugar”, Montserrat ICAT (1992)

Que el juego sea un derecho se relaciona con la idea de que es una **necesidad** de la infancia.

“Tan natural como el juego, le es a la infancia la actividad artística. Ambos nacen de la misma necesidad expresiva. En el juego, la expresión se consume en su misma manifestación, mientras que, en el arte, nos queda objetivado en la obra resultante”. “Miradas sobre el mundo”, Lola Azparren. ICAST 117 (2009)

El juego, unido a la libertad y a la espontaneidad, es un desencadenante de la **imaginación**, aspecto que se considera clave en la creatividad y en el arte.

“A través del juego, elemento importante para desencadenar la imaginación, se favoreció una nueva percepción de las cosas, y con absoluta libertad y espontaneidad crearon nuevos objetos, nuevos seres, que se apoderaron del misterioso espacio del medio.” Carla Spaggiari, “Espacio ocupado, espacio vivido”, ICAST 133 (2012)

Para muchos jugar es una actividad de **conexión con lo más profundo** del ser lo que convierte al juego en un proceso fundamental de autoconocimiento personal, de expresión inconsciente y,

en consecuencia, de posibilidad de utilizar el juego como **herramienta de evaluación** psicológica y de terapia (aunque no todos los que ven en el juego una forma expresión íntima, defiendan la utilización del mismo como herramienta de análisis).

“jugar és l’activitat més seriosa que hi ha. És l’expressió de la nostra capacitat creadora. És l’acció amb què l’ésser humà, connectat amb allò més profund de si mateix, es desplega en la capacitat il·limitada dels éssers humans per fer tota mena de conquestes complexes, motrius, cognitives, emocionals, socials... i créixer de forma autònoma –que no sols”. Miguel Castro, “Art i educació creadora”, ICAT 195 (2013)

“Esta suerte de definición del niño que juega, según lo posibilita y exige su naturaleza —sabia y buena, pero también desordenada— sirvió, tal como se lee en el artículo, a la delimitación de un rasgo de normalidad. Por ello mismo, el juego fue signado como actividad privilegiada para la observación de lo anormal e incluso para diagnosticar el futuro del niño”. (Cárdenas, 2015: 184)

En las revistas, los artículos que conciben el juego como una forma de expresión interior defienden que es una fuente de placer y que los docentes no son psicoterapeutas.

“Este juego de bailar no propone curación, no propone solución; propone placer. Al contrario que la terapia, cuya finalidad es la curación, el juego de bailar nunca acaba. De ello nos habla una niña de seis años, cuando acude al taller de movimiento: *mi cuerpo me pide que siga, siga, siga y siga moviéndome*”. Maider Arrizabalaga, Ianire Jaio, “Arte y movimiento”, ICAST 123 (2010)

“Els docents no són psicoterapeutes. L’educació artística, encara que està en contacte amb les arrels profundes i inconscients del passat afectiu de l’infant, té vocació de fer advenir la novetat.” Gerard Gillot, “L’educació artística a l’escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica “ ICAT, 143 (2005)

A su vez es considerada la herramienta más potente de aprendizaje³⁰¹ y se utiliza el juego como sinónimo de **investigación**. Esta identificación es un aspecto controvertido (Meirieu, 2018: 5) que se relaciona con una simplificación de la teoría del tanteo de Freinet (1975) que articulaba trabajo y juego de manera conjunta, dentro de un marco regulado por el adulto y no completamente libre.³⁰²

“Desde el punto de vista epistemológico, Freinet compara la actividad exploratoria infantil con la labor del científico: «El niño es naturalmente desconfiado. Posee lo esencial del espíritu científico tal como lo definió Claude Bernard. Su inquietud, su turbación frente a lo desconocido y lo nuevo, señalan una tendencia innata que se traduce en una necesidad imperiosa de experimentación y de conocimiento» (Freinet, 1.977b, 180)”. (González-Monteagudo, 1988b: 58)

³⁰¹ “De la experiencia a la acción”. Maite Centol. ICAST 116 (2009)

“Espacio ocupado, espacio vivido”. Carla Spaggiari. ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

“L’obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme” Elisabet Tapias, ICAT 206 (2015)

³⁰² “cuando Freinet habla de trabajo en la escuela, se refiere siempre al trabajo-juego o, a falta de éste, al juego-trabajo, es decir, a la actividad espontánea mediante la cual el ser satisface sus necesidades vitales” (PETTINI, A, op. cit., p. 58). La idea de Férrière sobre el trabajo no parece muy lejana de la de Freinet: “Una labor mecánica -dice Férrière- impuesta por presión exterior no merece el nombre de trabajo. La verdadera significación de esta palabra corresponde a una actividad espontánea e inteligente que se ejerce de dentro hacia fuera” (FERRIERE. A., op. cit., p. 9)” (González-Monteagudo, 1988b: 308)

Esta es la función que cumple, precisamente, el tanteo experimental de que se ha hablado más arriba. El niño desconfía de las explicaciones verbales y necesita comprobar experimentalmente por sí mismo todo lo que le rodea (Freinet, 1.971,275). Esto es lo que hace normalmente el niño fuera de la escuela; en este contexto extraescolar aprende más sobre los rudimentos de las ciencias que en el propio aula (Freinet, 1.978d, 14). Para posibilitar que la escuela se inserte en la dinámica propia de los procesos de aprendizaje, es preciso que la observación y la experimentación constituyan un punto de partida del trabajo escolar. De esta manera se coloca en primer lugar la práctica y la acción. Las reglas y las leyes son sólo una consecuencia de la actividad indagatoria sobre lo real". (González-Monteagudo, 1988b: 59)

"Para completar esta aproximación general a los planteamientos didácticos de Freinet es indispensable aludir al papel del educador. En abierta oposición a las posturas espontaneistas, el educador francés recuerda que «no puede haber educación sin una influencia, directa o indirecta, de los educadores en los niños» (Freinet, 1.978e, 42). En consecuencia, la libre expresión infantil, que tanto enfatiza Freinet, se desarrolla en un marco establecido y regulado por el adulto." (González-Monteagudo, 1988b: 59)

La investigación y la construcción del propio aprendizaje en relación al juego es un tema recurrente en las revistas. En algunos casos se observa un abuso del término investigación que se utiliza como sinónimo de cualquier tipo de actividad.

"La investigación convierte al pequeño en un constructor de su propio aprendizaje, desde las propuestas que se plantean en los talleres" Maite Centol, "De la experiencia a la acción". ICAST 116 (2009)

"Grupo de 4 años. Con ellos se investigó el espacio de arriba. Seguramente unos de los espacios menos considerados en el arte es el techo de la sala. ¿Se pueden exponer obras suspendidas en el aire?" Carla Spaggiari, "Espacio ocupado, espacio vivido". ICAST 133 (2012), ICAT (2013)

El juego no es solo importante por la importancia que tiene en el desarrollo del niño y en su aprendizaje, sino también porque es un fenómeno cultural que **ayuda a construir comunidad**. Es parte de la cultura humana, no solo infantil, y representa una necesidad, una forma de comunicación y una forma de adaptación y de supervivencia. Lo más importante del juego, al parecer de esta pedagoga danesa Søs Bayer, es que nos permite estar juntos, relacionarnos, negociar, dialogar... es una forma de ejercer la democracia. Creo que este es uno de los aspectos que están convirtiendo el juego en una narrativa muy actual: su aspecto comunitario. El énfasis que hacía la tendencia educativa de la Autoexpresión Creativa en la **autoexpresión** era muy individualista, mientras que el juego –sin perder muchas de las narrativas de la tendencia autoexpresionista (espontaneidad, libertad, falta de intervención docente, felicidad, necesidad...)- aporta un carácter comunitario y relacional que está más en consonancia con las ideas pedagógicas actuales de influencia socioconstructivista. A su vez, la misma palabra "juego" (el juego del arte) encaja mejor con las narrativas posmodernas que huyen de posturas esencialistas y se fijan más en los roles que adoptamos, los roleplays que asumimos en la vida cotidiana (Goffmann, 1971). El niño también juega a ser... aprende roles y papeles. La idea de juego (la parodia, la imitación de que habla Hernández (2007) como estrategias de comprensión crítica) resuena con fuerza en las orientaciones educativas contemporáneas que promueven una reflexividad crítica sobre la identidad.

“No ho és només pel desenvolupament dels infants, sinó com a fenomen cultural, per a tota una comunitat. Veure el joc només com una part del creixement dels nens i les nenes és un error: s’ha de veure com una forma d’estar junts, de construir comunitat, de ser part d’una cultura. És important per a la vida dels infants i també dels adults. Els humans sempre hem jugat”. Pau Rodríguez, “Conversa amb Søs Bayer «Jugar, com aprendre, només es pot fer si hi ha voluntat»”, ICAT 219 (2017)

“destruir el placer que los estudiantes manifiestan, sino explorarlo para encontrar nuevas y diferentes formas de disfrute” (...)Una manera de favorecer estas relaciones alternativas puede ser mediante la parodia y la imitación de las manifestaciones de la cultura visual que forman parte de los intereses de los jóvenes. Esto significa utilizar sus placeres para examinar sus comprensiones del mundo y desarrollar otras nuevas.” (Hernández 2007: 68)

En relación al juego también se observa la emergencia de la **gamificación** que lleva al límite está concepción del aprendizaje como juego sobre todo a través de las nuevas tecnologías y el uso de los videojuegos como recurso didáctico. Hay pedagogos de moda como Richard Gerver (2012, 2013) que comparan la escuela con un parque Disney e invitan a “soñar” la escuela.. Es un tema no exento de polémica porque unos lo consideran como facilitador del aprendizaje, mientras otros aseguran que está “matando” el juego y la infancia.

“ La inclusión de tecnologías interactivas relacionadas no sólo con la educación sino más concretamente con la educación artística, nos ayudan a reducir la brecha digital y a mejorar la motivación y la participación de los adolescentes en estas actividades, abriendo nuevos caminos no sólo para la utilización de los videojuegos como recurso educativo, sino como un elemento cultural y artístico digno de ser trabajado en diferentes disciplinas educativas. Esta es otra de las actividades que más éxito han tenido, pues se ha llevado a cabo en más de cinco ocasiones”. (Antúnez, García, García y López, 2011: 36).

La gamificación ha llegado a infantil a través de las pantallas digitales y de la gran cantidad de recursos digitales que se ofrecen para el desarrollo de habilidades plásticas en múltiples plataformas. Me interesan especialmente los recursos que se ofrecen a través del Xtec (plataforma dels serveis educatius de la Generalitat de Catalunya). Este fue uno de los aspectos que más me sorprendió al iniciar mi actividad profesional como docente de infantil. Cada vez que buscaba “recursos” y esperaba encontrar referentes artísticos adecuados para infantil, webs inspiradoras, bibliografía sobre el tema... encontraba juegos de Internet para colorear, “memorys” para aprender obras de arte, aplicaciones que acuarelaban o transformaban en grafito las fotografías. Me sorprendía especialmente que estos recursos fueran ofrecidos por plataformas como Xtec³⁰³. La gamificación es un tema muy relacionado con las **Nuevas Tecnologías** y que he introducido en el apartado IV.2.A sobre los cambios en las narrativas de la infancia.

³⁰³ <http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/visualplastica>

<https://www.mesquetapes.com/>

<http://www.edu365.cat/primaria/muds/visual/visplas/index.htm>

He de decir que esta plataforma ha ido cambiando y en la actualidad se incorporan proyectos como “Art i escola”, “Una ma de contes”, “Innovarte”, pero en relación al juego y el arte, los recursos que se ofrecen son muy limitados y destapan la problemática de las Nuevas Tecnologías en el aula.

En las revistas esta tensión queda reflejada, para Søs Bayer (“Conversa amb Søs Bayer «Jugar, com aprendre, només es pot fer si hi ha voluntat»”, ICAT 219 (2017)) no es una forma de juego, sino una forma más entretenida de aprender que puede desvirtuar el concepto de juego como actividad voluntaria y fundamental en sí misma al margen de objetivos académicos.

“Si ens cenyim a la teoria, el que fan [en las propuestas metodológicas basadas en la gamificación] no es pot considerar jugar. Segurament és una forma molt més entretinguda i motivadora d’aprendre que escoltar tota l’estona el mestre. És lògic que haguem adaptat els jocs a les situacions d’aprenentatge als centres, perquè s’apren molt jugant. Però hem d’anar amb compte a l’hora de racionalitzar el joc. D’això se’n diu didactitzar-lo. Hem d’anar amb compte perquè podem corrompre l’essència del joc. El joc ha de ser voluntari, ha de durar el que calgui i no ha de tenir cap objectiu més enllà del lúdic. Però repeteixo: propostes com les de la gamificació són interessants i vàlides.” Pau Rodríguez, “Conversa amb Søs Bayer «Jugar, com aprendre, només es pot fer si hi ha voluntat»”, ICAT 219 (2017)

El juego establece similitudes entre los procesos artísticos de los artistas y el juego espontáneo de los niños y niñas.

La actividad artística como juego. Este artículo resume muchas de las narrativas sobre el juego: placer, espontaneidad, investigación, pérdida de la noción del tiempo, seguridad, fiesta, emociones, sentimientos...

“El arte como juego supone una actitud vital que nos lleva a experimentar para conocer, interpretar, hacer y transformar nuestro mundo; y el juego, es una actividad individual placentera, natural y espontánea que permite mediante la relación e investigación, la incorporación y elaboración de sentimientos, sensaciones y conceptos. Cuando jugamos libremente, tanto los niños/as como los adultos/as, no tenemos consciencia del tiempo, el juego se adapta a nuestro ritmo, pudiendo repetir una acción, una fantasía o un movimiento una y mil veces con la seguridad de poder controlar todas las variables imaginadas hasta haber concluido el proceso natural de acomodación – asimilación. Eva Martínez, “El arte como proyecto educativo. Somos artistas!”, ICAST 119 (2009)

Dentro de esta concepción del arte como juego, se encuentra una serie de artículos de Ángeles Ruiz Velasco y Javier Abad en que la actividad artística consiste en jugar con instalaciones. Me parece una serie de artículos paradigmáticos, con mucha resonancia dentro de las propias revistas, que proponen un enfoque de la educación artística en la escuela infantil como juego con instalaciones artísticas preparadas previamente. El movimiento y el juego simbólico son los elementos claves que favorecen la recreación artística de las instalaciones. El juego es el propio proceso artístico, la instalación sería la “materia prima” con que se trabaja. En estas instalaciones el niño y la niña juegan sin intervención del docente, sin otra intención que la propia actividad lúdica que encierra en sí misma todo su potencial educativo. El juego es una actividad de arte.

“El juego simbólico, además, es un medio excelente para poder explorar. Es, en sí mismo, un motivo de exploración. En términos generales se explora la vida, lo que acontece en ella y lo que afecta al niño como ser humano, que es el comportamiento de los adultos, situaciones cotidianas o extraordinarias que necesita aprender o que llaman su atención, etc. Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer. Así como en los primeros años de vida la posibilidad de moverse

libremente le facilita la comprensión y el dominio del mundo físico, el juego con los símbolos le va a permitir captar, interpretar y apropiarse de la realidad". Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco, "El juego simbólico", Ai 65 (2012)

"(el juego) No tiene otro objetivo que la actividad lúdica en sí misma, no busca eficacia ni persigue resultados. Es decir, en el instante en que queremos dirigirlo, actuar como animadores o incluso como participantes que no han sido invitados, obligar al niño a jugar en vez de pensar las razones que le llevan a no hacerlo, corregir el juego, etc., se desvirtúa su sentido". Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco, "El juego simbólico", Ai 65 (2012)

"Juego para que "nadie quede excluido, para que nadie se autoexcluya, haciendo volver al niño al mundo real si se pierde en la fantasía, utilizando los registros simbólicos del juego, siempre desde el juego." Ange Rúiz de Velasco, "Jugar con la creación simbólica", Ai 34 (2006)

Otra narrativa que lleva asociada una problemática importante es la consideración de que el juego está desapareciendo. Se asocia a la desaparición de la infancia que se ha comentado en otro apartado.

El debate sobre la estimulación temprana que es abordado en algunos de los artículos³⁰⁴ podría encuadrarse también dentro de esta tensión de "jugar o trabajar" que también articula la problemática del tiempo, del rol docente, del tipo de materiales didácticos... Las tensiones y problemáticas están relacionadas entre ellas.

Otros artículos en que el juego constituye un aspecto esencial son:

- "Una experiència de treball en xarxa a través de l'art., Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)
"L'equip del projecte d'art vàrem voler anomenar l'experiència «Art per créixer», a partir dels jocs de paraules: Apropar l'art a l'escola és fer de l'art un joc, fer art jugant, jugant a fer art "
- "Dissenyar amb i per als infants", Sílvia i Xavier Majoral, ICAT 172 (2010).

Explica la remodelación del patio como elemento favorecedor del juego de la escuela y como esto ha contribuido al bienestar y felicidad de los niños. La renovación de los patios y espacios exteriores de la escuela también supone una tendencia muy intensa en estos últimos años.

- "El ambiente una cuestión educativa", María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero, ICAST 113 (2009)
- "El arte como proyecto educativo. Somos artistas". Eva Martínez. ICAT 118 (2009)
- "Modelat amb argila", Josepa Gómez, ICAT 164 (2008)
- "El cartró un suport plàstic diferent", Mercè Pallarès, ICAT 157 (2007)
- "Jugamos con papel", Inmaculada Álvarez, Mónica Conde, M.ª Teresa Iglesias, Lorena Mayo, M.ª Luisa Rodríguez, M.ª Isabel Rozas, ICAST 126 (2011)
- "Jugando con sombras y luces de linternas", ICAST 61 (2000)
- "Ensalada de pasta: acciones y emociones", Equipo educativo Escuela Infantil Tafalla Haur Eskola, ICAST 113 (2009)

³⁰⁴ "L'espontaneïtat dels bebès, en joc", Lúdia Maquieira, ICAT 214 (2017)

La mayoría de estas problemáticas giran alrededor de la tensión entre juego libre y el juego preparado, entre el juego como entretenimiento y el juego preparado con objetivos pedagógicos en el que el docente ha preparado unos espacios y unos materiales para provocar determinados aprendizajes. En las revistas, la tendencia se decanta claramente hacia un preferencia por el juego preparado; incluso en artículos sobre métodos muy centrados en el juego como la pedagogía Waldorf, hay un diseño de los espacios, una elección de los materiales para provocar un juego enriquecedor, un modelo docente. Hay un énfasis muy claro en remarcar que el juego es una manera de aprender, no un pasatiempo para cuando los niños y niñas están cansados.

“Evidentment, sempre que es donin unes condicions i no les contràries. I a més, això requereix temps. Un temps llarg i ininterromput del qual molt poques persones disposen, perquè en general el temps de joc (d'altra banda gairebé sempre manipulat) s'interromp i es limita a la primera infància”. Miguel Castro, “Art i educació creadora”, ICAT 195 (2013)

Muchos artículos destacan la importancia del espacio y de los materiales como elementos imprescindibles para un juego productivo y como reflejo y producción de un determinado concepto de infancia.

“Els ambients d'aprenentatge poden ser definits com a espais preparats pels mestres, on els materials, presentats en un entorn acollidor i estètic, han de permetre als infants construir els seus propis aprenentatges a partir del joc “Però el cent existeix... els ambients d'aprenentatge a l'escola infantil ICAST 198 (2014)

“Peces que han quedat a les cases oblidades pel seu desús: olles, cafeteres, tasses, embuts, coladors, sedassos, bols, plats, ratlladors, molinets de cafè, setrilleres, culleres i cullerots, gerres, pots amb tapadora... seleccionats meticulosament perquè hi pugui haver un joc de qualitat i els infants s'hi sentin agradablement atrapats i ocupats omplint, buidant, transvasant, remenant o deixant escolar la sorra entre els dits de la mà. “ Elisabet Tàpies, “L'obrador de sorra”, ICAT, 206 (2015)

Aún así, a pesar de las declaraciones explícitas en los artículos más reflexivos, se puede apreciar una problemática denunciada por numerosos estudiosos: ¿Es suficiente que los niños lo pasen bien para justificar la actividad artística? La educación artística como entretenimiento (Acaso, 2009; Berrocal, 2015; Fontal, Gómez y Pérez, 2015; Marín-Viadel, Mc Ardle. 2002; 2003; Spravkin, 2002)

“Some people think that to teach art 'properly', all you need to do is provide an attractive array of materials, a safe environment, be a warm and loving person, and ensure that the children are “having fun”. (Mc Ardle. 2002)

La relación entre juego y aprendizaje es a veces muy sutil y parece que el arte en la escuela sirve para hacer actividades “locas”, distraerse un rato o pasar los viernes por la tarde lo más rápido posible. Esta concepción de la plástica como entretenimiento para llenar el tiempo no suele expresarse de manera abierta en los artículos, pero es una experiencia que cualquier maestra ha tenido en su escuela: fotocopias para colorear, un ratito de plastilina para que se relajen, un dibujo libre para acabar la sesión antes de salir al patio, y que se aprecia de manera indirecta en los artículos.

“Niños y niñas, literalmente bañados en chocolate, disfrutando de la experiencia, compartiendo ese momento con sus compañeros y maestras. ¡Una verdadera sesión

de chocolaterapia!”. Yaiza Corujo, “La chocolaterapia una dulce forma de aprender”, ICAST 128 (2011)

Este tipo de experiencias son muy frecuentes en la escuela infantil, especialmente en relación a las actividades plásticas: pintar con globos, embadurnarse de pintura, arrojar pintura sobre algún tipo de soporte, pintar con los pies, etc. son actividades consideradas expresivas (pero que tampoco responden al modelo de autoexpresión creativa propuesto por Lowenfeld-Brittain) y que asocia de manera más directa con el juego y el placer sin que se tengan habitualmente claros los objetivos artísticos que se persiguen.

¿Es realmente el juego la forma más privilegiada de aprendizaje? A este respecto Cárdenas (2015) considera que el juego no es la única manera de aprender que tiene el niño y lo relaciona con la infantilización de las narrativas sobre la infancia.

“Comprender el discurso acerca del juego y la infancia como una configuración histórica producida y productora de una lógica moderna en el caso colombiano, coadyuva a contrapuntar los planteamientos que indican que el juego es “la” forma privilegiada de aprendizaje en la infancia, en la escuela y en las diferentes experiencias que se pueden permitir a los niños en la sociedad. Indiscutiblemente, considerar que el juego constituye un método acorde por naturaleza, es no sólo recusar la trayectoria y las herencias teóricas que carga el discurso acerca del juego, sino también desconocer la infancia como un constructo cultural, que da cuenta de sujetos niños que se forman, aprenden y se apropian del mundo, no sólo en situaciones de juego y, más aún, en actividades que desafían la infantilización y la naturalización de un modo único y singular de ser de la infancia.” (Cárdenas, 2015: 190)

V

V CONCLUSIONES



N* este apartado pretendo presentar las posibles aportaciones, ideas, descubrimientos, interrogantes... que esta investigación podría hacer al campo de la educación artística en la escuela infantil. Utilizo expresamente un lenguaje ambiguo (pretendo, posibles, podría) porque –por posicionamiento epistemológico al ser una investigación sobre tensiones- que valora positivamente las tensiones- es una tesis más ligada a la interrogación que a la exposición de soluciones: No es ni quiere ser una tesis conclusiva... Lo que no significa que no haya ideas, descubrimientos e incluso

posibles aportaciones al campo de estudio, pero no pretendo ofrecer una solución a los dilemas planteados, sino más bien nuevos puntos de observación que permitan reflexionar sobre las tensiones existentes.

Retomando las preguntas de investigación planteadas al inicio y la propia estructura del estudio, iré exponiendo los descubrimientos, las aportaciones y/o los nuevos interrogantes que han surgido a raíz de ellas.

RESPECTO A LAS TENSIONES Y A LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

El hecho que motivó esta investigación fue la curiosidad y el interés sobre cómo se estaba introduciendo el arte contemporáneo en la escuela infantil a la vez que una cierta incomodidad ante las dudas que surgían en mi propio quehacer educativo. Me interesaba observar cómo otros docentes superaban los dilemas a los que yo misma me enfrentaba. Este interés inicial se fue decantando hacia un estudio de aspectos problemáticos y tensiones, y descubrí que las tensiones y desacuerdos (que a mí tanto me molestaban) pueden entenderse como accidentes geográficos que ayudan a trazar un mapa, que muestran que es un campo de estudio vivo y provocan una discusión que nos lleva a reflexionar y a no aceptar pasivamente (o visceralmente) modos de hacer o narrativas que merecen una revisión.

* Letter E cross stitch pattern Wedding sampler personalized sampler monogram E Birth sampler DIY alphabet letters decor victorian style
[Enviar mensaje al vendedor](https://www.etsy.com/es/listing/645727499/letter-e-cross-stitch-pattern-wedding?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letter+E&ref=sc_gallery-15-10&plkey=de15b36f41fa02dcfb50a92f86e7c7a26846918f%3A645727499)5,04 €
https://www.etsy.com/es/listing/645727499/letter-e-cross-stitch-pattern-wedding?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=letter+E&ref=sc_gallery-15-10&plkey=de15b36f41fa02dcfb50a92f86e7c7a26846918f%3A645727499

Describir un campo a partir de unas tensiones me ha servido para preguntarme “¿qué pienso yo de esto?”

Y esta pregunta me ha llevado a una primera conclusión: prestar atención a las tensiones como marcas que señalan aspectos sobre los que es necesario reflexionar y que invitan a un posicionamiento personal (no cerrado y temporal). No pacificar las tensiones, pero sí reflexionar sobre ellas e invitar a posicionarse de manera flexible y revisable para poder ejercer una práctica coherente que no se deje llevar por inercias, sino por decisiones -reflexivas, intuitivas, corporales, emocionales, racionales, temporales, revisables, definitivas... de cualquier tipo- pero pensadas. Considerar el conflicto como un punto de partida e intentar resistir ante la ambigüedad y la tensión.

Reflexionar sobre si queremos o no ofrecer modelos de trabajo, sobre si conviene o no enseñar técnicas, sobre si nuestra actitud debe ser directiva o voluntariamente distanciada. Quizás en algunas ocasiones la respuesta a estas cuestiones será un intermedio entre ambas opciones o un “depende”, pero es imprescindible saber que ahí hay un accidente geográfico, una montaña, un río, un valle... un punto de tensión, y que hay que estar preparado. Ignorar que hay un elemento de tensión que a lo largo de la historia ha provocado posicionamientos opuestos y actuar como si nuestra manera de hacer fuera la única posible e irrefutable es no aprovechar las enseñanzas acumuladas que nos permiten “viajar a hombros de gigantes”.

“En pedagogía nada está escrito en sentido lineal, pero todo se juega en “el entre”: entre la autoridad del formador y la autonomía del estudiante; entre el aplazamiento impuesto por obligación al estudiante para que nazca su reflexión y la necesidad de empujarlo a que pase al acto para aprender a hacer algo que no sabe hacer, haciéndolo: entre la racionalidad necesaria de la enseñanza y la circulación inevitable de los afectos; entre tomar en cuenta lo que son las personas y la voluntad de permitirles liberarse; entre una evaluación atributiva que responsabiliza y una evaluación comprensiva que acompaña.

En ese “entre cosas”, no hay una “teoría científica verdadera” que simplemente se pueda aplicar. Solo hay dispositivos agregados y llenos de contradicciones de los cuales son inevitablemente portadores. En ese “espacio entre cosas”, no puede haber certeza absoluta a partir de la cual pudiéramos deducir prescripciones que funcionen “a la fija”; solo hay “mediocridad” y tanteo. Por fortuna eso permite que la educación siga en el campo de la transacción humana”. (Meirieu, 2007: 176)

No encuentro mejor conclusión que esta cita de Meirieu (2007). Leo este texto -como un regalo- poco antes de acabar la redacción de la tesis. Me provoca la ilusión que se siente al recibir un regalo, pero también la sensación de incapacidad de decirlo de mejor, de no poder aportar nada. “En mi opinión, hay que leer los discursos pedagógicos como la expresión de las contradicciones constitutivas de la aventura educativa” (Meirieu, 2007: 176). Eso es lo que he intentado, buscar problemáticas, tensiones, contradicciones no con un afán de resolverlas (aunque tampoco sin ocultar mi posicionamiento), sino -retomando otra vez a Meirieu- viendo en ellas la posibilidad de “salir del debate ideológico y de oscilación infernal entre prescripciones que se oponen y tratan de encarnarse de manera totalizante” (pág. 176),

organizando una “cartografía pragmática” que permita vivir estas contradicciones de manera crítica y positiva³⁰⁵.

En este sentido, el abordaje historiográfico de las tensiones que a mí se me ha hecho apasionante, pero que quizá pueda resultar demasiado largo, es parte importante de la tesis. Lo que en un principio era un capítulo necesario del “Estado de la Cuestión” me ha aportado lugares desde donde mirar y explicaciones para entender lo que estoy viendo.

Una de las cosas que más me ha sorprendido desde la lectura del primer artículo hasta el último es el **tono aproblemático** de los artículos prácticos. Los artículos reflexivos señalan problemáticas, puntos de conflicto, tensiones, advertencias... los artículos que describen prácticas son aproblemáticos, todo fue un éxito, los beneficios son innumerables, el arte es la bomba. Las revistas, en este sentido, son una muestra perfecta de **la brecha entre la teoría y la práctica**, no por la ausencia de ejemplos prácticos en los artículos reflexivos o por la ausencia de teorización (que, aunque escasa, sí la hay) en los relatos de experiencias, sino por el deseo – consciente o inconsciente- de evitar la realidad en los relatos de prácticas. Paradójicamente los artículos prácticos son los “teóricos” (en el sentido de utópicos) y los teóricos, aunque incluyan tensiones y problemáticas reales, lo hacen desde una realidad paralela que no se refiere a los artículos de la propia revista, sino a lo que ocurre “allá afuera”.

Relacionar teoría y práctica no supone solo incluir teoría, sino permitir salir de ese nivel teórico en que todo funciona bien, enfrentar la “teoría” de nuestras ideas con la práctica de un niño a quien no le gusta pintar, no disfruta, o se hace pipí en clase y todo se desmonta. No digo que haya que incluir todo esto en los artículos, pero señalar lo que no funciona, los efectos no alcanzados, los deseos que quedaron por el camino... sería una buena manera de aprender qué hay que cambiar en un futuro. La falta de problematización impide iniciar un proceso de cambio y lleva generalmente a un todo o nada.

Por partir del propio ejemplo, por intentar problematizar mi trabajo, diría que esta investigación tenía como uno de sus objetivos trazar un esbozo del panorama de la educación artística en infantil y lo ha hecho solo en una pequeña proporción al mostrar la “parte visible” que las revistas quieren enseñarnos. Pero no he podido acceder a prácticas –que, por mi edad, mi profesión, mis amigas y por lo que Internet me enseña cada día- sé que existen pero que no he detectado en las revistas: las innumerables manualidades y fotocopias para colorear, los dibujos libres y las horas empleadas por las maestras en acabar tapas de álbum. Cualquier búsqueda en Internet, conversación con familias o maestras basta para darse cuenta de que las

³⁰⁵ Frente a las contradicciones o incluso frente a las contradicciones internas que un mismo docente vive, Mcardle y piscitelli (2002) remarcan que dichas contradicciones perviven dentro de nosotros como un “palimpsesto” y que es importante conseguir sacar algo bueno de estas contradicciones.

“Faced with such inconsistencies and contradictions between the spheres of educational practices, teachers may be excused for throwing their arms in the air, and sticking to the “tried and true” practices they have come to know and with which they feel a degree of certainty (Kindler, 1996a). Exemplary art teachers seem to read the palimpsest of messages about art education for young children and find ways to combine opposing messages about “proper” teaching into a credible description of practice. In essence, early childhood art educators blur the boundaries between natural unfolding and guided learning, between creativity and technical training - in an attempt to define how to teach, without teaching (McArdle, 2001)” (en McArdle, Piscitelli, 2002: 15)

manualidades no han desaparecido, las revistas tratan de moldear una realidad, más que de reflejarla. No era tan ingenua como para pensar que este tipo de prácticas serían seleccionadas por una revista como ejemplos a seguir, pero no esperaba esta total ocultación de una realidad. Esperaba “percibirlo” a través de un análisis de contenido perspicaz e inteligente, pero no he sido tan perspicaz ni inteligente. La ilusión del Análisis crítico del discurso se ha quedado en una ilusión (en una teoría), la investigación ha caído mucho en la ejemplificación, en ir detectando problemáticas a partir de una lectura profunda, pero sin llegar a analizar las cuestiones sintácticas, semánticas, supratextuales que configuran un discurso. Veo que para esto tendría que haber seleccionado tres o cuatro artículos paradigmáticos (aspecto que empecé haciendo) y llevarlo a sus últimas consecuencias.

En contrapartida, a partir de esta misma consideración, he aprendido que es importante aceptar las tensiones en nuestra práctica e incluso compartirlas, que la manera de relacionar teoría y práctica no pasa simplemente por buscar referentes teóricos que articulen nuestros relatos o por aportar ejemplos prácticos que “amenicen” la teoría, sino por la autocrítica y la crítica constructiva de la realidad, sin cargárselo todo (porque es muy fácil cargárselo todo cuando hablas desde la teoría o cuando analizas la práctica de otras personas) y sin ocultar las propias dificultades. Esta idea, que aparece en algunos artículos teóricos que reconocen sus miedos y sus propias inconsistencias, no es visible en los artículos prácticos.

“i també constatem que hi existeix una presència molt important de la dicotomia entre la inquietud i el desig, present en cada un de nosaltres.” “Aprentent a caminar sobre fils de seda”. Grupo de Trabajo Etica i estètica, ICAT 211 (2016)

Esto nos lleva a que las revistas no revelan el estado de la educación artística en infantil. Ahora bien, que no reflejen el estado de la educación artística no significa que no configuren un determinado mapa y no ofrezcan algún tipo de consideraciones valiosas.

RESPECTO A LA HISTORIA, AL CURRÍCULUM, A LAS TENDENCIAS

Otra conclusión a la que he llegado gira en torno a la historia y a la innovación. Poder acceder a documentos sobre las primeras escuelas de párvulos o sobre los movimientos pedagógicos de la Escuela Nueva ha cambiado mi mirada sobre la educación y sobre la innovación. Es un aprendizaje que no esperaba encontrar, el Estado de la Cuestión me parecía un requisito a cumplimentar que había que hacer bien, pero rapidito, y me encontré atrapada por algunas lecturas, literalmente fascinada por unos hombres y mujeres gigantes. No esperaba encontrar un panorama tan rico, unas inquietudes tan parecidas a las nuestras, una preocupación y una búsqueda de soluciones tan intensa. Para entender las cosas, las simplificamos y las reducimos a unas ideas básicas, pero cuando tienes la oportunidad de que te las expliquen bien, cobran su sentido e incluso ideas con las que no estás de acuerdo, dejan de parecer ridículas. Quizá es un poco peligroso porque me he dejado seducir por todos y por todas, me he enamorado un poco de cada lectura. Así como la persona hipocondríaca cree tener todos los males, yo he creído enamorarme de Rousseau (tan sincero), de Pestalozzi (tan sensible), de Montesino (tan buen profesor), de Froebel (tan espiritual), de Montessori (tan eficiente), de las Agazzi (tan sostenibles)...

“O sea, que no hay más que volver a los clásicos renovadores de la modernidad para ver tematizadas y practicadas la mayoría de las proposiciones pedagógicas postmodernas.” (Trilla y Ayuste, 2005: 242)

Educaron en su contexto, en sus necesidades, con sus recursos, e hicieron propuestas que otros convirtieron en recetas. Cada vez estoy más convencida de que no hay una sola manera de educar y de que cada modelo, cada propuesta, deben ser entendidos y encarnados en su contexto. Es en la mecanización de las propuestas donde se encuentra su declive.

La educación es “una práctica constituida discursivamente y construida socialmente; es decir, es un legado de tradiciones históricas en las cuales está incrustada” (Carr, 2013: 39). Caer en la “desmemoria” y pretender partir de cero supone no disponer de los datos de análisis necesarios y a su vez “es también una estrategia de poder que desmoviliza y desarma, porque impide la conciencia del empoderamiento nutrido por los avances de otras racionalidades y experiencias anteriores” (Cascante y Bonafé, 2013: 26)³⁰⁶, de manera contraria, ser consciente de nuestras “herencias” nos permite aceptarlas, rechazarlas o amalgamarlas de manera más consciente y coherente.

“És necessari conèixer críticament el nostre passat, la història, la nostra herència, per poder acceptar o canviar l'impuls de la tradició que *ens ha fet tal com som*. Sense ser-ne massa conscients, culturalment estem marcats per unes formes de veure la infància, els seus drets o l'autoritat dels pares i educadors, que tenim encastades a la nostra cultura des de temps immemorials. Conèixer-les és el primer requisit per poder decidir quins elements de la tradició volem fer nostres i què volem canviar. El coneixement dels nostres orígens significa, també, poder alliberar-nos de la seva dependència” “La infància. Una realitat cultural complexa” Josep González-Agàpito. ICAT, 200 (2014)

Las revistas tienen clara esta necesidad de no perder la memoria, son muchísimos los artículos de carácter historiográfico y su actitud frente a la innovación, las modas y el mercantilismo es claramente prudente. En este sentido la revista *Infància* (catalán) es la que tiene una línea más firme de selección de los artículos, hay muy pocas prácticas basadas en la producción, no se nombra apenas el arte contemporáneo ni la cultura visual y hay una apuesta clarísima por la educación a través del espacio ambiente y por los referentes de la pedagogía reggiana. De

³⁰⁶ “*Crítica de la desmemoria*. Lo que pasa en la escuela no puede explicarse con racionalidades inmediatas, huérfanas, ausentes de radicalidad y fundamento. Los discursos críticos sobre la escuela han venido constituyéndose con el esfuerzo, el trabajo, la experiencia, el estudio, la investigación y el compromiso de personas y colectivos a lo largo de los años. Desconocer las epistemologías que fundamentan y dan sentido a las propuestas educativas contrahegemónicas es un modo muy torpe de creer que siempre partimos de cero quedándonos en el análisis superficial de los problemas educativos. Pero la desmemoria no solo es torpe. Es también una estrategia de poder que desmoviliza y desarma, porque impide la conciencia del empoderamiento nutrido por los avances de otras racionalidades y experiencias anteriores. Las pedagogías críticas de los años sesenta y setenta en el Estado español indagaron en la experiencia de las escuelas racionalistas y libertarias impulsadas por el movimiento obrero de los años treinta; los Movimientos de Renovación Pedagógica se impregnaron de la experiencia colaborativa del Movimiento Freinet y las propuestas de educación popular impulsadas en Latinoamérica por Paulo Freire, y en la actualidad todo ese legado histórico constituye una base experiencial necesaria para el surgimiento de nuevas posibilidades y alternativas”. (Cascante y Bonafé, 2013: 26)

hecho, la innovación y sus retos ha sido el tema de fondo de la revista ICAT durante los años 2016 y 2017.

RESPECTO A LOS MODOS EN QUE SE ABORDA LA MATERIA Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO

Es interesante destacar que la escuela está recogiendo narrativas tradicionalmente propias del mundo del arte como la belleza o la estética que -de manera paradójica- están desapareciendo del discurso del arte. Mientras el arte contemporáneo reclama lo abyecto, lo diferente, lo rechazado... y diluye la figura del artista, del objeto artístico y del propio concepto de arte, la escuela centra parte de su discurso educativo en la importancia de los espacios estéticos, en la necesidad de un entorno bello y agradable que favorezca la educación de la infancia y sigue remitiendo al niño como artista, definiendo su trabajo como arte y valorando los objetos como producto imprescindible. Las referencias a la belleza, armonía, estética son innumerables en los artículos de la investigación y corroboran la idea de que “el arte está presente en todas partes, en todos los lugares y en todas las áreas de actividad. La sociedad se ha convertido, de buen grado o por la fuerza, en una «sociedad cultural»” (Cauquelin, 2002: 121) o en –como diría Michaud (2007)- en un “estado gaseoso”.

“Es como si a más belleza menos obra de arte, o como si al escasear el arte, lo artístico se expandiera y lo coloreara todo, pasando de cierta manera al estado de gas o de vapor y cubriera todas las cosas como si fuese vaho. El arte se volatilizó en *éter estético*, recordando que él éter fue definido por los físicos y los filósofos después de Newton como medio sutil que impregna todos los cuerpos.”(Michaud, 2007: 2)

Un nuevo posicionamiento frente a esta paradoja podría consistir en superar en educación el concepto de arte y de artista, en no preocuparse tanto por si es arte o no, por si la práctica pedagógica ha de ser llevada a término por un docente o por un artista. En esta línea me han parecido muy interesantes los artículos de ciencias o de matemáticas que se asemejan más al arte contemporáneo, que los artículos específicamente artísticos. Acercarse al arte contemporáneo puede ayudar a superar el miedo por no ser artista, por no saber dibujar, por no dominar las técnicas.

Un aprendizaje que la investigación puede aportar es que no importa tanto que se trate de una práctica de arte contemporáneo, se trabaje a partir de un producto, sea una experiencia con luz o incluso una manualidad para el día de la madre o para celebrar el día de la mujer trabajadora.

En las prácticas con arte contemporáneo no he observado una diferencia substancial con respecto a otro tipo de arte. Hay quien copia a Joan Miró, hay quien copia a Anish Kapoor... y hay quien dialoga contemporáneamente con uno y con el otro. Lo mismo sucede con los lenguajes, el hecho de proyectar luz en lugar de utilizar ténpera no asegura un acercamiento distinto al arte.

Esta consideración del término *contemporáneo* como un “modo contemporáneo” de relacionarse con el arte y no como un movimiento cronológicamente situado o un lenguaje concreto, así como la ampliación, del “objeto estético” a formas no canónicas de arte, a objetos cotidianos o actividades, pueden hacer innecesaria la distinción o predilección por el arte contemporáneo. Su relevancia parece desvanecerse como factor estructurador de la educación artística o como foco de análisis bajo el cual analizar la educación artística actual; pueden, por

tanto, hacer cuestionar el título de este mismo trabajo de investigación. Aún así, me ha parecido importante mantener esta etiqueta porque es una categoría útil e institucionalizada, porque bajo esa indefinición hay algún aspecto diferencial que permite hablar de “arte contemporáneo” y de pensamiento contemporáneo. No rechazar el término nos ayuda a comprender qué se entiende y qué está pasando cuando se define un proyecto como arte contemporáneo o cuando –sin decir nada- percibimos un abordaje contemporáneo en una determinada problemática.

Una concepción no esencialista del arte lleva a neutralizar la eterna pregunta de ¿qué es el arte? y su inseparable... “¿pero, esto es arte?”. Desde esta lógica, es una pregunta poco productiva. No importa tanto “qué es el arte” como preguntarse “cómo funciona el arte”. La respuesta a tantos “¿qué es el arte?” (Belleza, estética, experiencia, verdad, esencia, crítica, expresividad...) ha traído consigo mucho miedo y mucha sensación de impotencia; quizá la pregunta ¿cómo funciona el arte? sea más productiva y más fácil de responder. Cuando escuchamos música (aunque sea mala) no nos preguntamos, pero, ¿es esto música?, solo decimos “quita esa música”. **Pero la mayúscula del Arte no acaba nunca de caer.**

En las revistas conviven dos perspectivas: se está introduciendo el arte contemporáneo, pero perviven las ideas de base (las narrativas) que dominaban en el arte moderno. Aún en los artículos más claramente contemporáneos, las referencias a la espontaneidad, la libertad, la expresividad, la creatividad... son frecuentes. A esta pervivencia de las narrativas modernas sobre el arte y la infancia, se añade –como decía en el apartado IV.2.C- la “impresión” de que, en algunos artículos de ciencias, de proyectos, de matemáticas... no pretendidamente artísticos, se reconocía un lenguaje más contemporáneo debido precisamente a que se diluyen las narrativas modernas centradas en la “expresión personal”, en la estética, en el producto, en la libertad...

Al margen de la “pureza”, al margen de si es contemporáneo o no, cualquier tipo de práctica es susceptible de verse reducida a una actividad poco significativa y, así mismo, cualquier práctica puede aprovecharse para iniciar un diálogo reflexivo y personal sobre lo que se ha hecho. Quizá no importa tanto lo que sea como lo que se genera en ellas. Las prácticas que resaltan son aquellas en las que docentes y aprendices entienden lo que están haciendo, son capaces de otorgarle un significado personal aunando razón y emoción y consiguiendo una transferencia con el mundo de fuera de la escuela.

Los aspectos más influyentes en la calidad³⁰⁷ de una práctica no dependen del tipo de práctica, sino –a partir de los artículos analizados en las revistas- dependen de otros factores como: la consciencia de los conceptos y objetivos que se manejan (de docentes y alumnos), la implicación significativa (de docentes y alumnos), la reflexividad (de docentes y alumnos), las relaciones exteriores que se provocan (de docentes y alumnos).

Conceptos y Objetivos

³⁰⁷ No es sencillo saber evaluar la calidad de una práctica y, sin duda, mi propia subjetividad interviene en esta valoración. Aún así me parece detectar, además de los cuatro factores generales que describo en este apartado, una serie de características formales comunes que ayudan a determinar su valoración.

Tener claros unos objetivos artísticos coherentes con los conceptos aparece como prioritario. En muchas ocasiones se priorizan objetivos que, sin ser negativos, hacen olvidar los propios de la educación artística; si no se especifican (y sobre todo si no se conocen) los objetivos artísticos es fácil que se diluyan en un “lo han pasado muy bien”. Son muchos los ejemplos de actividades artísticas que solo incluyen objetivos de formas, colores, números, expresión oral... Evidentemente son objetivos legítimos y apropiados en un área que se considera transversal, pero hay que intentar que los objetivos específicamente artísticos (de apreciación estética, de conocimiento del lenguaje, de educación de la mirada, de pensamiento artístico, de interpretación y reflexión crítica...) no queden diluidos. No sé si se puede decir que se esté trabajando el arte por el hecho de utilizar un cuadro para medir la longitud que tiene el bastidor. Interrelacionar las materias pasa por algo más complejo que buscar formas geométricas en Miró, supone no perder lo que el arte aporta en su especificidad.

Priorizar unos objetivos y no querer abordarlo todo porque todo y nada acaban convirtiéndose en sinónimos. Los artículos más enfocados en uno o varios objetivos parecen alcanzar mejores resultados. Aunque una experiencia artística incluya varios objetivos de manera “colateral”, los artículos que se centran en unos objetivos bien definidos tienden a profundizar más y a no convertir el proyecto en una suma de actividades en que “hacemos esto para que aprendan los colores, esto otro para que trabajen la numeración, esto para que les suene la biografía, esto para que se expresen emocionalmente”, etc.

Llegar al fondo de un proyecto, no ir haciendo actividades sueltas sino buscar la complejidad. Abordar un mismo objetivo desde distintas actividades, estrategias, que permitan comprender diversos matices y descubrir complejidad, probar una misma dinámica de distintas maneras, repetirla con pequeñas variantes que permitan entender la influencia de diversas variables.

Complejos, pero no tan amplios que no signifiquen nada, que sean objetivos reales, concretos y no una lista de deseos. Retomo una cita de uno de los primeros autores que me acercó al campo de la teoría y la práctica.

“Tampoco nos sirven las listas de objetivos porque son con frecuencia tan ambiguas que pueden incluir casi cualquier cosa, y cuando no lo son reflejan piasas esperanzas tanto como prácticas reales”. (Schwab 1989: 8)

Comunicar los objetivos a los niños y niñas, y a una misma. Huir del lenguaje curricular, llevarlo a nuestra comprensión personal y comunicarlo de manera inteligible. A veces en educación parece que juguemos a las adivinanzas. En este sentido la práctica, aún a nivel preescolar, ha de tener una cierta estructura académica. “Hacemos barro porque tocar es muy importante para conocer, tocar es el tacto, el tacto nos ayuda a conocer incluso cuando no podemos ver, oír u oler. Solo por el tacto podemos distinguir una naranja dentro de una bolsa”. No significa que se tenga que introducir al principio de una manera estructurada, pero sí en algún momento asegurarnos que los objetivos quedan compartidos.

Comunicar los objetivos, permite pasar en el momento de dar feedback del “eres un artista” a “este material transmite muy bien la idea de fragilidad” separando al alumno de su trabajo, que me parece un aspecto crucial en educación artística porque el alumno se identifica tanto con su trabajo que recibe cualquier tipo de feedback de manera excesivamente personal, hecho que se

manifiesta en la cantidad de personas frustradas respecto a su talento artístico. Es un aspecto al que me he referido al hablar de la evaluación en la tensión de “enseñar o no enseñar”.³⁰⁸

Reflexividad

Otro aspecto que aparece como fundamental en los artículos es implicarse en la actividad docente de una manera personal y reflexiva, tratando de saber qué queremos conseguir, cómo lo vamos a hacer, intentando visualizar los procesos que constituirán el proyecto, sin copiar actividades vistas en otras partes. Pensar sobre el proyecto de manera personal y autorizada.

Esta autorización, autorreflexión, carácter investigador lleva a darse permiso para probar, probar las cosas más de una vez entendiendo que si una cosa no sale a la primera, no significa que no funcione. Ser consciente del propio proceso, buscar soluciones. Lo más importante no es tenerlo todo absolutamente claro y programado, sino ser capaz de reflexionar sobre lo que está pasando de manera que se busquen soluciones, se piensen buenas preguntas, se reconozcan aspectos que han emergido de manera imprevisible y vale la pena rescatar, se pueda cambiar el destino si han aparecido motivaciones nuevas e inesperadas. Esto requiere evaluar el propio proceso y estar atentas a si los niños/as están elaborando aprendizajes y significados a partir de lo que hacen. En relación a esto, como señala Ellsworth (2005), Acaso (2013) no pensar que los escolares (o los adultos) aprenden cuando nosotras tenemos previsto, darles tiempo para que hagan suyo ese aprendizaje y confiar en que lo hagan.

Reflexionar sobre nuestras narrativas, en el caso del arte especialmente sobre el concepto de libertad (como ausencia de límites y/o retos) y de espontaneidad (como innecesariedad del rol docente) que siguen siendo muy presentes en las revistas y que llevan a prácticas artísticas poco exigentes (porque todo vale) o discriminatorias (porque la desaparición del docente hace que el aprendizaje dependa más del propio bagaje social, intelectual y cultural del niño). Estas narrativas, muchas veces asumidas sin cuestionamiento provocan que “demasiadas veces estamos condicionados por lo que intelectualmente, culturalmente y, en este caso, también artísticamente está en boga o nos imponen como políticamente apropiado” (Contino, 2009: 17).

Un gran facilitador es detenerse a analizar nuestra propia praxis y tener una mirada crítica sobre nosotras mismas. Los artículos que reflejan una mayor capacidad de meta-análisis son los que describen prácticas más interesantes. La autoevaluación -y no solo la evaluación de lo que los niños y niñas aprenden-es la que nos permite introducir cambios en nuestra propia manera de hacer. En diversos artículos se señala el papel que la documentación puede jugar en este proceso de reflexión que acerca la práctica educativa a la práctica investigadora.

Hoyuelos en uno de los artículos (ICAT 197, 2014) explica cómo la fotografía puede ser un “detector de mentiras”, cómo la documentación puede servir, especialmente si se comenta en grupo, de herramienta de análisis de las incoherencias para no caer en la “retórica de las palabras” ni en la ceguera sobre las prácticas no se ajustan a nuestro discurso.

³⁰⁸ Aparecen aquí dos importantes problemáticas: la dificultad de evaluación de materias artísticas (sobre todo cuando no se tienen claros los objetivos que se persiguen) y la vulnerabilidad que supone para el estudiante verse evaluado en función de quién es y no en función de lo que hace.

“Només a través d’una reflexió i una anàlisi conscient, des de l’observació i documentació de la pròpia pràctica, podem revelar petites o grans incoherències. Considero que una adequada documentació visual i audiovisual –i ho dic des de la pràctica que m’ocupa diàriament– és, de vegades, un detector de mentides; altres vegades la documentació (que no consisteix només a fer fotografies) es transforma en una zona de desenvolupament pròxim; altres, evidencia actuacions que ens posen en crisi; en altres ocasions serveix també per descobrir bones pràctiques que encara cal matisar. La documentació narrativa és una estratègia que, reflexionada en grup, ens ofereix un mirall de nosaltres mateixos, una imatge de vegades desconeguda que la dinàmica quotidiana oculta. Franco Fontana comenta encertadament: «La fotografia no ha de reproduir el que és visible, sinó que ha de fer visible el que és invisible»(...)”

“Cada vegada m’adono més que sobre la retòrica de les paraules és molt fàcil posar-me d’acord amb altres professionals. Hi ha educadores que poden firmar amb convenciment i vehemència, en una taula de reunions o en una formació, les paraules anteriors, però la seva praxi no s’hi ajusta. Si més no, tal com jo ho veig. Em trobo amb professionals amb qui aparentment estem propers en la defensa de les mateixes paraules, però de vegades no podem estar més allunyats en la pràctica”. Alfredo Hoyuelos, “La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art”, ICAT 197 (2014)

Implicación significativa

La implicación significativa -la posibilidad de establecer vínculos con la propia vida, de crear significados nuevos a partir de lo que hacemos- es un aspecto fundamental tanto para las niñas/os como para las maestras. “Crear significado”, incluir la propia subjetividad, no separar el yo que vive del yo que aprende... es un aspecto indiscutido en las revistas al menos a nivel discursivo.

Para esto son muy adecuados los proyectos de trabajo en que la transferencia a la propia vida es condición “sine qua non”, pero también es posible en trabajos a partir de artistas, prácticas de dibujo...

Colaboración. Relaciones exteriores que se provocan (de docentes y alumnos).

Las maestras y maestros que comparten con otros colegas reflexiones sobre el progreso, dificultades, ideas, lecturas, intuiciones, dudas... que reciben un “feedback” de otros profesores, alumnos o de bibliografía tienen más posibilidades de entender qué pasa y de encontrar maneras diferentes de favorecer el aprendizaje. Esta retroalimentación o feedback (tanto del profesor hacia el alumno como del alumno al profesor) es destacado en varios estudios como el aspecto más influyente en el aprendizaje (Hattie, 2011,2012). En educación infantil es frecuente confundir este feedback con la motivación y con el elogio, que, si bien es importante, creo que es un elemento necesitado de más investigación y que puede provocar efectos más duraderos y profundos de lo que podría parecer a simple vista³⁰⁹.

“L’actuació dels mestres és importantíssima: cal crear un clima de confiança, on l’adult no prengui partit. No cal anar dient «molt bé!». És molt més motivador un somriure, que indica que «vas bé, segueix». Aquesta seria l’actitud correcta. Els

³⁰⁹ Mucha gente adulta tiene bien grabados en su memoria comentarios que recibieron cuando tenían cuatro o cinco años y que han influido en su posicionamiento frente al arte. No he encontrado artículos que aborden esta problemática.

«molt bé!» sovint no actuen només sobre qui van adreçats sinó que a la resta de companys els condiciona a copiar l'actitud, l'acció o l'obra del que rep el «molt bé!». Tant la recompensa (premis i qualificacions) com la censura o el càstig inhibeixen l'impuls creatiu. La inseguretat per la por a equivocar-se, un exagerat desig d'èxit o un perfeccionisme desmesurat, també inhibeixen la creativitat." "Infants i creativitat", Núria Saló, ICAT 203 (2015)

Estas relaciones de colaboración son especialmente fructíferas en el campo de la educación artística cuando se establecen con agentes del mundo del arte (museos, artistas, docentes universitarios, curadores...) que aportan una riqueza y un contacto estimulante con la vertiente más profesional del arte. En el apartado de tensiones (IV.3.A) se han analizado las distintas situaciones de encuentro que se muestran en las revistas y algunas problemáticas surgidas de a raíz de este encuentro, aunque no sea un campo libre de problemáticas, estos artículos destacan por la riqueza de las propuestas.

El contacto con la realidad extra-escolar a través del "display" y las exposiciones (tanto en la escuela como en algún espacio municipal) también se destaca en todas las revistas como una importante fuente de beneficios para el alumnado, familias, docentes y resto de la comunidad educativa. Sirve para generar un sentimiento de pertenencia y para dar sentido a los proyectos trabajados. Este aspecto, que en literatura educativa del ámbito anglosajón aparece cuestionado, no es discutido en nuestro contexto educativo.

Estos cuatro elementos destacan como condiciones posibilitadoras de buenas prácticas por encima de tener un taller en el aula, ir a un museo, hacer una instalación o decantarse por una performance.

Como decía en una nota al pie³¹⁰, no es sencillo poder evaluar la calidad de una práctica, sin duda, mi propia subjetividad ha intervenido en la valoración y criterios extraídos a partir de ellas. Aún así me parece posible explicitar, además de estos cuatro factores, una serie de características formales comunes que ayudan a determinar su valoración.

He considerado criterios de calidad:

- Artículos en que se contextualiza la experiencia: la escuela, el curso, quién la ha llevado a cabo, el lugar... Es muy sorprendente la cantidad de artículos sin apenas ningún tipo de contextualización (ni tipo de escuela, ni quién escribe el artículo, ni edad de los alumnos, etc.)
- Prácticas originales. Prácticas que presentan algún aspecto diferencial en cuanto a la temática, al artista trabajado, a las actividades descritas...
- Prácticas que implican a los niños y niñas no solo como "mano de obra", sino que se observan modos de pensar peculiares, resultados divergentes... no previstos por el educador/a.
- Artículos en que aparecen explicaciones y fotografías de procesos y de resultados que avalan que se trata de un proyecto real, no de una propuesta de práctica que no se sabe si se ha llevado o no a cabo.

³¹⁰ No es sencillo saber evaluar la calidad de una práctica y, sin duda, mi propia subjetividad interviene en esta valoración. Aún así me parece detectar, además de los cuatro factores generales que describo en este apartado, una serie de características formales comunes que ayudan a determinar su valoración.

-Explicación de los procesos seguidos sin convertirlos en una receta que pauta, paso a paso, todo lo que hay que hacer.

-Inclusión de reflexiones críticas sobre el proceso y autoevaluación sobre cómo se ha llevado a cabo, qué se podría hacer diferente, aprendizajes, etc.

-La calidad de los resultados también me parece un indicador de un buen proceso y, en este sentido, no huir de evidencias sobre resultados (tanto si son productos materiales como no) me parece un indicador de calidad. Cuando los resultados no son todos iguales, hay diversidad y se aprecia las distintas maneras de hacer de los alumnos, es fácil entrever que no se ha tratado de una práctica absolutamente dirigida.

- En sentido contrario, me parecen problemáticos los artículos que dan un montón de lecciones sobre cómo debe ser la educación, pero en que no se aporta ningún ejemplo (ni narrativo ni fotográfico). Es como pedir un acto de fe: fue todo muy bien, tiene muchos beneficios, pero no te explicamos nada ni mostramos ninguna evidencia.

“I perquè fins i tot el projecte més innovador, si perd la capacitat de reflexionar sobre ell mateix, no està exempt del risc de fossilitzar-se dins d’una quotidianitat cristal·litzada i repetitiva.” “Educar per a la creativitat”, Mara Davoli, ICAT 216 (2017)

RESPECTO A LAS NARRATIVAS

Un eje importante de este trabajo ha sido mostrar la influencia y efectos que ciertas narrativas sobre la infancia, la educación y el arte tienen en la educación artística infantil y en los sujetos que intervienen; a su vez que la influencia que la educación artística contemporánea tiene en la construcción de nuevas narrativas y subjetividades.

La posibilidad de rastrear la genealogía de las narrativas muestra que no son narrativas “naturales”, sino que tienen un origen histórico. Encontrar un origen nos permite entender que también pueden tener un final, que son productos históricos y que todo lo que sube, baja. Nos son útiles, las utilizamos, nos ayudan a orientarnos en la vida... pero si percibimos que los efectos que producen nos perjudican, si en lugar de orientar están dañando, entonces podemos cambiarlas. Entender su historicidad nos permite salir de la fatalidad de lo natural. No es solo una cuestión de “erudición”, sino de paradigma vital.³¹¹

Se puede afirmar que -aunque de manera transformada-perduran las grandes narrativas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX originadas dentro del paradigma filosófico de la modernidad (Froebel: 1807-1894; Claparède: 1873-1940; Cizek: 1865-1946; Piaget: 1896-1980; Lowenfeld: 1903-1960) herederas a su vez de Rousseau (1772-1778).

³¹¹ Ana Mae Barbosa habla de un desprecio a la historia de la educación artística “no sé por qué se da ese desprecio hacia la historia. En general, en todo nuestro continente, incluso en los países del norte de América, se evidencia ese desprecio por la historia de la Educación Artística. Pienso que tal vez es el resultado de un ideario modernista de transformación, como si no se pudiese hacer transformación valorando la historia. La idea de que el arte debe ser algo completamente nuevo, sin vínculos con la tradición, rompiendo con el pasado, coincide con el planteamiento modernista,” Huerta (2016) entrevista a Barbosa

El niño artista, el niño feliz, el niño libre, el niño inocente, el niño normal... sigue siendo el niño y niña que domina en los artículos. Se ha ampliado el género para incluir a la niña, pero las narrativas de fondo siguen siendo las mismas. Hay rasgos novedosos: al niño normal le amenazan nuevas patologías y en lugar del niño sucio o pobre del movimiento higienista, encontramos al niño hiperactivo y desatento de la época de las nuevas tecnologías que es quizá el rasgo que más preocupa en la actualidad. El niño artista, ese niño que de manera innata entiende el arte y se expresa artísticamente sin los miedos y sin los prejuicios propios de la edad adulta, se está transformando en el niño creativo³¹², desplazando la importancia del arte respecto a la creatividad, aunque los mecanismos de anulación de su capacidad creativa o artística sean parecidos. El niño inocente de nuestro primer mundo más que por la pobreza o el esclavismo, se presenta gravemente atacado por la influencia de la televisión e internet y - aunque la idea de la muerte de la infancia y de la necesidad de protección está muy presente-, el niño puro y sin prejuicios sigue formando parte del imaginario compartido^{313 314}. El niño libre es sobre todo ahora el “niño protagonista”, capaz y potente... tan capaz y tan potente que no necesita una verdadera educación y solo necesita ser observado y documentado³¹⁵; su libertad y espontaneidad se ve amenazada -además de por los modelos y estereotipos que los maestros pueden imponer- por los estereotipos televisivos y mediáticos que limitan su imaginación y su capacidad de asombro; pero la tarea docente, frente a esta libertad y espontaneidad, consiste - al igual que lo fue para Froebel, Lowenfeld o Stern- en preservar y no obstaculizar el desarrollo innato del niño.

Las narrativas asociadas a la neurociencia como la dominancia del hemisferio derecho o del izquierdo, la influencia de los patrones de lateralidad en el aprendizaje, los períodos sensitivos, las inteligencias múltiples... han transformado un poco las teorías psicologicistas anteriores, pero siguen haciendo depender la teoría educativa de teorías nacidas en otros campos que a veces se simplifican y se adaptan a la educación de manera poco rigurosa.

Matizando un poco esta pervivencia de las narrativas, hay aspectos diferenciales que conviene resaltar: la emergencia de la creatividad, la influencia de la neurociencia, el discurso de la

³¹² El niño artista está cambiando por el niño creativo porque la creatividad parece ser una cualidad más necesaria que el talento artístico en el mundo actual. Especialmente, la creatividad se está convirtiendo en un recurso imprescindible en el mundo laboral ante una sociedad cada vez más incierta, insegura y cambiante que necesita perfiles que sepan adaptarse a los cambios y encontrar soluciones y propuestas divergentes. Parece que la educación artística puede contribuir a educar en estas cualidades de flexibilidad, creatividad, divergencia que la sociedad y el mundo laboral exigen.

³¹³ Los niños no tienen prejuicios. “Anem al museu”. Manuel Àngel Puentes . ICAT 143 (2005)

³¹⁴ Algunos de los artículos de educación en la cultura visual parten de esta premisa de fragilidad y - aunque en la teorización de los Estudios de Cultura Visual se parte de un sujeto crítico capaz de agencia frente a los mecanismos de la publicidad y los medios, en las experiencias didácticas descritas se convierten en pequeños a quienes el docente desvela determinadas manipulaciones y encamina a pensar en una determinada dirección. Este acompañamiento “excesivo” revela una pervivencia de la narrativa de la inocencia y, a mi entender, una contradicción interna de determinadas prácticas de pedagogía crítica que empujan a pensar en determinada dirección sin ser conscientes del proceso de auto-invisibilización que sufren algunos estudiantes que no saben o no se atreven a rebatir el discurso dominante del aula.

³¹⁵ La infancia potente traída a nuestro contexto a través de la pedagogía de Reggio me parece muy atrayente, pero me pregunto si no está deviniendo una nueva mitificación de la infancia no prevista por Loris Malaguzzi.

innovación, la preocupación por la falta de concentración, la importancia de la autoestima, las necesidades o el pensamiento crítico.

La creatividad

Parece ser que la creatividad no era un concepto pertinente ni interesante hasta la década de los cincuenta del siglo XX cuando Guilford (1950) lo introdujo por primera vez en la conferencia "Creativity" (Arañó, 1994: S/P)

"En nuestra cultura nunca existió el término creatividad, porque parece ser que nunca fue necesario. Los griegos no tuvieron términos sinónimos de "crear" o "creador". Y puede confirmarse que tampoco tuvieron necesidad de ellos. Hemos de tener presente que sólo hasta el siglo quinto antes de Cristo se afirmaría la propiedad y autoría de las obras consideradas artísticas en nuestra cultura a través de la firma de las obras, con anterioridad a esta fecha las "producciones artísticas" eran labores asignadas a los esclavos puesto que el caballero no debía rebajarse a mancharse las manos. Solo, veinticinco siglos más tarde, después de que en 1950 Guilford diera su famosa conferencia "Creativity" comenzó a popularizarse el concepto, que en nuestro caso se trata de una traducción más o menos literal y coincide con el adjetivo sustantivado de crear. "(Arañó, 1994: S/P)

La educación artística en los últimos tiempos está estrechamente vinculada a la emergencia de la creatividad (Balada, 1993, 2002; Egan, 1994; Gardner, 1994; Lowenfeld y Lambert, 1980; Oriol, 2001, entre otros) y a los supuestos beneficios que el arte y la creatividad aportan.

Por un lado, los problemas medioambientales, urbanísticos, logísticos, los conflictos bélicos y un largo etcétera de conflictos exigen "apaños creativos" que permitan la supervivencia de un planeta; por otro, un mundo que se aburre de todo y que no sabe cómo vender más también requiere personas creativas que nos digan cómo nos podemos divertir y qué más podemos comprar. **Sobrevivir y vender**³¹⁶ están marcando el discurso sobre la creatividad y, en parte, sobre la educación artística. La crisis de un planeta que necesita soluciones y la crisis de un sistema económico que necesita aumentar continuamente su mercado para no morir.

La creatividad a través del arte parece un instrumento para fomentar estas capacidades de supervivencia y de marketing.

La flexibilidad, que puede verse como la hermana pequeña de la creatividad, también parece servir para adaptarse a la precariedad del mundo laboral. Un mundo en que hay poca seguridad laboral, en que los horarios se extienden e invaden el ámbito personal, en que los espacios son variables y la movilidad se acentúa... requiere personas flexibles que lo aguanten todo y que, en último caso, sean creativas y... se reinventen. ¿Se convertirá la creatividad en otra manera de eximir responsabilidades? Reinventarse, adaptarse continuamente es un nuevo mito del Ave Fénix que renace gracias a la creatividad³¹⁷.

La educación artística al servicio de la creatividad busca el aprendizaje de unas herramientas creativas y de adaptabilidad (la imaginación, la resolución de problemas, el pensamiento

³¹⁶ Esta es la idea que ha llevado a convertir (sobriamente) esta tesis en un catálogo de venta de productos.

³¹⁷ Bauman (2007) se refiere a la ilusión de volver a nacer, de reinventarse como una de las trampas economicistas que se dan en la "modernidad líquida".

divergente, la flexibilidad) al igual que en otras épocas buscaba desarrollar unas habilidades manuales (el trazo, las manualidades), cognitivas (la lectoescritura, los colores, las formas) o psicológicas (el bienestar, la descarga emocional).

La creatividad viene a ser el nuevo alfabeto que debemos aprender para sobrevivir. A mí me parece un buen alfabeto, pero requiere una visión más amplia. El arte no es solo resolución de problemas, no es solo creatividad, eso supone una instrumentalización que deja de lado la vertiente ética: ¿Creatividad para qué? La enseñanza de las artes ha de estar unida a la reflexión ética y a la reflexión sobre el mundo. Este aspecto, su diálogo con el mundo, es a mi entender lo más característico del arte y lo que frecuentemente más se ignora.

El arte al servicio de la lectoescritura, el arte al servicio de las matemáticas, el arte al servicio del mercado, el arte al servicio de la psicología... no me parece tan preocupante este “estar al servicio de” como el hecho de olvidar lo más valioso que puede aportar: una visión diferente y holística de la realidad. Si Miró solo nos sirve para contar el número de círculos que aparecen en una pintura o si introducimos el arte en la escuela como recurso promocional para captar nuevos alumnos que sepan adaptarse a un mundo cambiante, creo que nos dejamos una parte importante, quizá la más fundamental. Evidentemente los propios alumnos y alumnas subvierten esta estrechez de objetivos, pero aprender debería ser aprender “gracias a”... y no aprender “a pesar de”...

La creatividad y el arte se están introduciendo con fuerza en la escuela³¹⁸ debido a su supuesto valor de empleabilidad en un mundo laboral que exige flexibilidad y pensamiento creativo, se ha convertido en un reclamo para las familias que, sin ser del todo conscientes, contribuyen a la mercantilización de la escuela. La creatividad a su vez ha servido para favorecer la integración del arte no figurativo en la escuela. Maestros reacios a incorporar un arte que no “se entiende”, encuentran una justificación en el supuesto beneficio para la creatividad y la imaginación que el arte abstracto parece tener.

Anna Quintanas (2009) reflexiona sobre una neoliberalización de la educación en que la lógica de la empresa penetra en la educación (sanidad, religión, ocio, etc.) e incluso en las subjetividades provocando una concepción de la persona como un “capital humano” en el que hay que invertir para obtener un rendimiento. Esta lógica también ha penetrado en el contexto de la educación artística infantil, han aparecido numerosas iniciativas escolares y extraescolares que pretenden educar las competencias creativas como recurso para el mundo laboral, así como un incentivo para atraer familias. Esto sucede tanto en el ámbito público como concertado y no siempre es un fenómeno del todo consciente.

³¹⁸ También en la empresa y en las escuelas de negocios es muy presente a través de metodologías como el “Design Thinking”. “Este artículo presenta el «design thinking» como una metodología para la innovación centrada en las personas, que se ha implementado en un programa para la innovación en el diseño de la Universidad de Stanford, así como en una de las consultoras de diseño más exitosas (...) Rendida cuenta del elevado potencial de esta metodología para la construcción de confianza y capacidad creativa en los estudiantes de todas las disciplinas.” STEINBECK, Reinhold (2011). “El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia”. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, núm. 37, v. XIX, pág. 27

http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3733829.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm3kRkiYjv1JdTh-OxB-ReCD7QqdXg&nossl=1&oi=scholar

Incluso en discursos sobre la escuela pública se observa este mensaje, aunque me parece más el reconocimiento de una realidad que una defensa de esta circunstancia.

“Tinguem en compte, també, que les famílies s’interessen cada vegada més per aquell model d’escola que fomenta la creativitat dels infants i on les arts tenen un paper destacat. És a dir, els centres que presenten un bon projecte artístic compten amb un valor afegit de cara a mares i pares que estan pensant quina pot ser la millor escola per al seu fill o la seva filla.” Dimas Fàbregas, “Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017)

Uno de los principales problemas de la educación actual (Quintanas, 2009) es que el rendimiento económico y la preparación para la entrada en el mundo laboral se han convertido en el objetivo fundamental por encima de la construcción de una sociedad más justa; a pesar de la utopía que podría haber en pedagogías emancipadoras, el deseo transformador de la escuela no puede suplantarse por el deseo de una sociedad más rentable o más productiva. Ante esto, Quintanas reclama una “bioética”, una ética para la vida con un “un claro y consciente compromiso ético-político, con la meta fijada en la reconducción del destino global de los seres humanos y de la naturaleza “ (Quintanas, 2009: 3)

“Uno de los principales desajustes de la cultura y la educación actuales es que la gran cantidad de información que proporcionan, no tiene como meta principal contribuir a la construcción de una sociedad más digna, justa, habitable y respetuosa del medio ambiente. Aun con todos los esfuerzos que se siguen haciendo en esta dirección, las políticas públicas y la tendencia política internacional han dejado en segundo término esta finalidad y su compromiso ético-político, para pasar a primar el aspecto económico y productivo. Los centros de enseñanza se diseñan para preparar a los individuos como futuros trabajadores que se adapten lo mejor posible al complejo y cambiante mundo laboral. Esta tendencia ha conducido a que los mismos centros educativos sean evaluados con base en criterios cuantitativos y economicistas, de tal modo que acaban pareciéndose a empresas a las que se les puede exigir un rendimiento económico”. (Quintanas, 2009: 2-3)

Estas críticas llevan a preguntarse cómo podría introducirse la creatividad en la educación de una “manera crítica y posibilitadora”³¹⁹. Una creatividad ética que cuestionara, y no solo reprodujera, la organización del trabajo, las relaciones de poder o la distribución de los beneficios³²⁰

“certes visions idealitzades de la creativitat (la creativitat com a alliberadora i com a forma de creixement personal), i, per altra, les crítiques a la creativitat com a instrument de disciplinació neoliberal (imposant als subjectes que siguin creatius en un moment de crisi com a forma de resoldre els problemes als quals l’estat i l’empresa han deixat de donar resposta). Llavors, com podem abordar la creativitat en educació? Encara és un concepte vàlid? L’hem de transformar? Com ens hi podem d’aproximar d’una manera crítica i alhora posibilitadora? Aquestes són algunes de les qüestions que vam abordar amb els ponents i els participants a la taula rodona. Podeu veure les intervencions als vídeos corresponents, però aquí us

³¹⁹ <https://pedagogiesdefriccio.wordpress.com/2014/12/07/taula-rodona-educacio-de-les-arts-creativitat-i-les-formes-del-treball-contemporani/>

³²⁰ “possibilitat d’una creativitat ètica que s’orienta al questionament de l’organització del treball, les relacions de poder, la distribució dels beneficis, etc. Des d’aquesta posició caldria considerar la tota creativitat és sempre col·lectiva i, per tant, cercar maneres de generar un retorn a la comunitat.(...)”
Rodríguez d’Alòs-Moner en *Pedagogies de fricció*, 2014

oferim un breu resum tant de les intervencions dels convidats a la taula, com del debat posterior amb tots els participants.” (Pedagogies de fricció, 2014: S/P)

Sánchez de Serdio (2018) en una conferència titulada “La creatividad os hará esclavos” reflexiona sobre los discursos neoliberales de la creatividad en educación que llevan a una “privatización de la responsabilidad”, a una desregulación y competitividad entre escuelas que va más allá de la diferenciación entre pública y privada.

Evaluación continua, excelencia, calidad, educación a lo largo de la vida, flexibilidad, adaptabilidad, responsabilidad personal, autoorganización, etc. son algunos de los términos que encierran el doble mensaje de la creatividad en la actualidad. Al igual que en la escuela de la era industrial, la escuela actual está formando el trabajador ideal para un sistema neoliberal en que la creatividad es la mercancía más buscada y la base de un modelo de precarización que necesita un trabajador automotivado, autónomo, dispuesto a trabajar fuera de hora (Sánchez de Serdio, 2018) y a sentirse responsable de sus propios fracasos.

De unos trescientos artículos de las tres revistas, más de cien nombran o se refieren directamente a la creatividad. Son infinitas las citas que justifican las prácticas como estímulos de la creatividad, sin una diferencia significativa en cuanto a la fecha de publicación. Este énfasis en la creatividad solo compite con el énfasis en la emoción, que es aún más abundante.

“La creatividad que se desarrolla con estas actividades facilitará al niño un pensamiento más creativo y divergente cuando sea adulto. Y eso significa tener ideas propias, ingenio, aspectos hoy tan valorados profesionalmente y tan escasos” “Actividades artísticas y manualidades en la escuela infantil Waldorf” Heidi Biedler y Elena Martín-Artajo. Ai, 8 (e) (2002)

“– Per què tanta importància a la creativitat? Em sembla que és una capacitat que tots tenim i que hem de mirar de desenvolupar de manera intrínseca al procés d’aprenentatge. – Per què creativitat i aprenentatge han d’anar lligats? Perquè, si no és creatiu, l’aprenentatge serà reproductiu i pot ser que així manqui de sentit. A més, si considerem que la creativitat forma part de la intel·ligència humana, em sembla indissociable d’un aprenentatge significatiu. Mònica Guerrero, “Creativitat al parvulari”, ICAT 163 (2008)

“Educar des de i per a la creativitat, defugint la reproducció d’esquemes i models dominants pot ser una manera de formar ciutadans capaços de pensar, criticar, cooperar i construir”. Mònica Guerrero, “Creativitat al parvulari”, ICAT 163 (2008)

“El proyecto permite desarrollar de forma integral los diferentes lenguajes del niño, percibiendo una realidad multisensorial, compensando el peso de la imagen en el uso de las TIC y estimulando su imaginación y creatividad”. Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó. “Dando la lata”, ICAST 117 (2009)

“El objetivo es hacerles partícipes del acto creativo potenciando la creatividad a través de la obra de Nicanor Piñole” Maite Centol, “De la experiencia a la acción”, ICAST 116 (2009)

“Un jardí és un regal per a la vista, per a l’olfacte, per al tacte... I en els infants, especialment, suposa un regal per a la descoberta i per a la creativitat”. “Les pedretes”, ICAT, 169 (2009)

“El trabajo que se realiza en este taller se basa en la conversación y la repetición de estructuras lingüísticas, la observación, y el dominio del cuerpo y del espacio para desarrollar la creatividad y la personalidad de cada alumno”. “, CEIP Narcís Monturiol,”Artistas, músicos y actores Ai, 53 (2010)

“L’adult ha de ser facilitador de l’aprenentatge i vetllar per afavorir uns contextos creatius favorables. Sovint es diu que els infants són, per si sols, molt creatius. Doncs bé: ho seran més en funció de com siguem capaços d’afavorir-los aquesta creativitat i, aquí, cal insistir en la qualitat de les experiències. (...). No perdem de vista que estem treballant la creativitat. Defugim les feines «clòniques», trenquem amb els estereotips i afavorim la llibertat creativa de cadascú”. “Aprender de l’art”, Dimas Fàbregas, ICAT 193 (2013)

“También nos centraremos en descubrir las posibilidades del arte en cada uno de nosotros y nosotras, dialogando sobre diferentes técnicas a utilizar y desarrollando la creatividad e imaginación en la realización de creaciones plásticas Díaz García, M^a del Carmen ; Martínez Muñoz, Rosa M^a (2016). “Algo más que un proyecto de arte”, ICAST, 155

“El objetivo del proyecto es crear un ambiente de libertad y respeto por la espontaneidad del alumnado, con actividades que fomentan la creatividad e imaginación y respetan su forma natural de aprender”. M.^a José Planes, Natalia Martínez, “¿Arte en educación infantil? Un proyecto a partir de la obra de Joaquín Sorolla”, Ai 92 (2017)

“Personalment considero que la creativitat a l’escola ha d’anar totalment vinculada a la idea de llibertat. Ja en l’educació infantil és fonamental que, a través dels plantejaments de les activitats plàstiques i musicals, donem llibertat als nens i les nenes perquè experimentin, descobreixin, creïn i aprenguin. Mestres i educadors, com més afavorim contextos creatius més potenciarem infants competents capaços de plantejar-se qüestions i cercar respostes per resoldre-les. És a dir, infants que esdevindran constructors del propi coneixement. Evitem doncs, tant com puguem, aquelles activitats excessivament dirigides i tinguem molta cura de respectar aquella frescor creativa, aquella espontaneïtat que tenen les criatures” Dimas Fàbregas, “Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, ICAT 215 (2017)/ICAST 215 (2017)

En las citas anteriores y en muchas otras ³²¹ se justifica la necesidad de la creatividad en la escuela y se asocia al discurso sobre la libertad y la espontaneidad; no se observa una mirada problematizadora, se asume como una “necesidad” sin reflejar una mirada consciente sobre la complejidad que esta creatividad hegemónica encierra ni relacionarla con las exigencias de un

321 “Dibuixant a cegues”, Angela Bosch, ICAT 214 (2017)

“Tallers d’art amb família i escola”, Gemma París, ICAT 203 (2015)

“Infants i creativitat”, Núria Saló, ICAT 203 (2015) Refleja la idea común sobre creatividad asociada a la infancia y a su pérdida al largo de la vida. Propone consejos prácticos para estimular la creatividad:

-dejarlos buscar sus soluciones -Poner algunos retos -Crear un clima idóneo -partir el grupo -no tener prisa -trabajar la plástica Experimentación -Rol docente adecuado -alerta a los elogios -no todo es válido en creatividad -Ambiente rico sin estereotipos visuales -modelo docente creativo -No utilizar imágenes concretas y típicas

« Darrerament, sembla que la creativitat ha esdevingut la gran assignatura pendent de l’educació, és cert. A més, sabem que les màquines han assolit nivells de perfecció insospitats i ens adonem que, en l’únic factor on mai ens podran superar o substituir és en la creativitat. Per tant, qualsevol que vulgui sobreviure en aquest món o en el del futur, li caldrà ser creatiu. Si sabem això, evidentment, voldrem que els infants esdevinguin creatius!”, Núria Saló, “Infants i creativitat”, ICAT 203 (2015)

“La teoría de les peces soltes” Simon Nicholson, ICAT 199 (2014). Un entorno rico, el juego como proceso abierto, los materiales inespecíficos, el tiempo relajado, un entorno que no juzga... son algunos de los componentes que facilitan la creatividad según la “teoría de las piezas sueltas”. La autora asegura que esto provoca una profunda transformación en la sociedad y muestra un concepto de creatividad social y no solo individual.

sistema neoliberal. Como puede verse, se trata de artículos de las tres revistas y sin un cambio sustancial a lo largo del tiempo.

En unos pocos artículos se observa mayor complejidad, se relaciona la creatividad con la ética y con la justicia social, pero sin llegar a problematizar el porqué de su introducción en el mundo escolar y su relación con el sistema económico actual. Son artículos reflexivos, en los artículos de prácticas aún cuesta más encontrar esta apertura a la complejidad.

“Es decir, nos vemos impelidos a encontrar, día sí y día también, las mejores opciones a los problemas de todo tipo propios de nuestras sociedades inciertas, abiertas e inestables. La desaparición de seguridades absolutas, aplaudida por unos y lamentada por otros, no puede más que conllevar un esfuerzo considerable por ser más creativos e innovadores. También en educación. O seguramente, más en educación (...) El aprendizaje ético, en una sociedad compleja y polifacética como la nuestra, supone asumir la necesidad de despertar la inquietud y la curiosidad hacia el otro y hacia el mundo, así como estimular la sensibilidad hacia aquellas situaciones de vulnerabilidad o de injusticia declarada donde se reflejan con más crudeza las desigualdades sociales (...) En una palabra y como cierre, la creatividad debe situarse en la base de la competencia ética para alcanzar los retos de las sociedades líquidas”. Enric Prats, “Ética con creatividad”, Ai 60 (2011)

- “Creatividad social, un intento de no perder el hilo”, Angélica Sátiro, Ai 60 (2011)

Pone el énfasis en el aspecto colectivo de la creatividad y en su valor ético. Introduce el término de « ciudadanía creativa » que aúna las inquietudes personales y los problemas públicos. La creatividad debe tener en cuenta ambas esferas.

“Hablar de creatividad social es referirse a la utilización de esta capacidad en el campo social. Evidentemente con la finalidad de buscar mejores maneras de vivir y de generar des arrollo humano: mental, emocional, físico, cultural, económico, etc. Es decir, estamos comprometidos con una utilización ética de esta capacidad (...)”

Trabajar con creatividad social es asumir la necesidad de fomentar un tipo de ciudadanía que pueda ser llamada de creativa (...)

Por eso, hay que reaprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo, es decir, la contemporaneidad demanda una mirada creativa a su entramada complejidad (...)

Se trata de utilizar nuestra capacidad creativa ética, cívica y políticamente”. Angélica Sátiro, “Creatividad social, un intento de no perder el hilo”, Ai 60 (2011)

En todo caso, la creatividad se ha convertido en un imperativo, un “must” de la educación, sobre el cual es necesario reflexionar con más creatividad y complejidad para que no sea asimilada por el propio sistema ni para reproducir los esquemas de siempre.

“Como vosotros ya sabéis, la cultura, y sobre todo la creatividad misma, se han convertido en un motor importante para el crecimiento capitalista. Ello implica algunas reformulaciones en lo que entendemos por cultura, empezando por la reciente virada definitoria hacia la creatividad” (Yúdice 2003: S/P)

“Al gobierno en el poder, le interesa que los ciudadanos sean creativos, que tengan un pensamiento divergente a la hora de buscar soluciones a sus problemas habituales o que sean capaces de «emprender» nuevas formas de trabajo, de manera que el Estado quede libre de responsabilidades como las del pleno empleo o de procurar unas condiciones laborales justas para los trabajadores (...) Pero ya no interesa tanto que el ciudadano tenga capacidad crítico-social para enjuiciar y

rechazar unas decisiones políticas injustas o una reforma laboral que solo piense en las necesidades estructurales de los poderosos, o en mantener un orden económico al servicio del capital” (...) “Por eso, la política educativa actual utiliza frecuentemente términos como «emprendedores», «esfuerzo», «responsabilidad», «autoridad» y asocia el pensamiento crítico con el creativo, ignorando cualquier corriente educativa que plantee la enseñanza de una actitud y una capacidad de crítica social frente a las desigualdades crecientes, frente a los abusos del poder (económico y político), frente a las injusticias derivadas de unas reformas estructurales que solo sirven para apuntalar un sistema capitalista que precisa mantener (o aumentar) la desigualdad social para su pervivencia...” (Gimeno Lorente, 2013: 82)

En ningún artículo se reclama la conveniencia de emplear la propia creatividad como una herramienta de cuestionamiento del sistema ni se la relaciona de manera explícita con el neoliberalismo, relación que sí se establece en algunos artículos que hablan sobre la neuroeducación³²².

Neurociencia

El término neurociencia y las distintas narrativas educativas asociadas a este campo son aún más recientes. Aparece en los años 60 como fruto de una serie de conferencias recogidas en *The Neurosciences: A Study Program* (1966) y la incorporación del término por parte de la *Society for Neuroscience* en 1967 (Cascales, 2017). La relación con el campo de las artes se debe a Semir Zeki (1999) que focalizó su investigación neurocientífica en la percepción estética y acuñó el término de “neuroestética” (Cascales, 2017: 86)³²³

“Si bien hubo intentos de relacionar la experiencia estética con los procesos neuronales desde hace siglos, el campo actual de la neuroestética inició con los estudios de Semir Zeki, profesor de neurobiología en University College London, quien exploró lo que sucede en el cerebro y la mente al observar una obra artística (...). En palabras de Brown y Dissanayake (2009, p. 43), «El término implica el estudio científico de aspectos neuronales de la percepción de obras de arte como

³²² “Fem lloc a la pedagogia. Més enllà del retorn de la inversió i de la dominació neurocientífica”, Michel Vandenbroeck, ICAT 217 (2017)

“Les concepcions de què convé als infants, quines són les responsabilitats dels progenitors, quan hi han d'intervenir els Estats i quin és el sentit mateix de la primera infància, estan lligades a la història, igual que les ciències que ho estudien. Aquestes concepcions es troben avui cada vegada més dominades per referències a la neurociència, i l'educació infantil es considera cada cop més com una inversió profitosa que produirà uns retorns importants”. Michel Vandenbroeck, “Fem lloc a la pedagogia. Més enllà del retorn de la inversió i de la dominació neurocientífica”, ICAT 217 (2017)

“Avui neixen ensenyats”, Irene Balaguer, ICAT 200 (2014)

³²³ La “neuroestética” investiga la relación entre la función cerebral y el arte. Aparece nombrada en “Educar per a la creativitat”, Mara Davoli, ICAT 216 (2017) neuroestética, una nova disciplina que neix de la trobada entre àrees d'investigació aparentment molt diferents: l'art i la neurociència (Lucignani, Pinotti, 2007).

“Neuroestética: Aproximación neurobiológica que trata de entender y explicar el arte —literatura, pintura, música, escultura o arquitectura— desde la perspectiva de cómo este es concebido, ejecutado y apreciado. Es el estudio que contempla el arte en relación con los procesos que se suceden en el cerebro humano durante la creación artística o cuando una persona se embarga y aprecia lo que conocemos como belleza”. Mora, 2013

pinturas, o elementos de obras de arte como intervalos musicales» (Adame y Wright-Carr, 2014: 3) (Cavada, 2017: S/P)

Centrándome en el ámbito de la educación artística infantil, la influencia de la neurociencia es notable y viene a reforzar o a introducir nuevos discursos que afectan directamente a la manera en que se trabaja el arte en la escuela. Tomando el libro de Mora (2013) como guía, quiero resaltar las siguientes líneas de contacto, presentes en los artículos y de las que cada vez se habla más en la escuela infantil.

Líneas de contacto entre neurociencia y educación artística infantil.

Emoción. La neurociencia destaca la emoción como elemento imprescindible en el aprendizaje, aspecto que ya hemos visto que también está muy presente en el discurso sobre la educación artística y que se considera uno de sus beneficios más notables.

Concentración. Atención. La neurociencia señala la atención y la capacidad de concentración como un proceso cognitivo necesario ya que “Sin focalizar la atención apenas se puede conocer nada de lo que nos rodea ni aprender y memorizar nada en cualquier trabajo, sea o no estrictamente intelectual.” (Mora, 2013: 114). La memoria de trabajo se relaciona con el “arte” especialmente a través de la memoria visuo-espacial (p.115), la memoria de las imágenes; pero también hay una relación respecto a la atención ejecutiva (funciones ejecutivas) en cuanto que el arte o los proyectos de trabajo se valoran mucho por el énfasis que hacen en los procesos y por la capacidad que tienen de promover la iniciativa, la toma de decisiones o la implicación personal.

La atención también se relaciona con el entorno, con la luz, los colores, la estética... lo que lleva a una relación con los espacios estéticos que están adquiriendo tanta importancia.

Curiosidad. La relación entre la provocación que supone el arte y su capacidad para despertar la curiosidad de los alumnos también se considera beneficiosa por parte de los neurocientíficos. La necesidad de “inyectar curiosidad en los estudiantes y con ello fomentar su disposición a aprender” (Mora, 2013) se puede relacionar con el uso del arte y de estrategias disruptivas. Este es precisamente uno de los beneficios apuntados en esta investigación respecto al arte contemporáneo. Mora (2013) aporta consejos como “Comenzar una clase con algo provocador, sea una frase, un dibujo, un pensamiento o con algo que resulte chocante” o “Introducir durante el desarrollo de la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, complejidad, desconcierto e incertidumbre.” (pág. 58) que bien pueden aplicarse al trabajo con referentes artísticos contemporáneos o a la introducción de dinámicas inesperadas.

El aprendizaje de la lectoescritura. Aunque la relación directa entre el movimiento y el aprendizaje lector (fundamentado en una correcta organización de la lateralidad del niño) haya sido cuestionada últimamente y encuadrada, en determinados casos, en la categoría de los neuromitos por la simplificación metodológica a la que se ha visto sometida; sigue siendo una relación defendida en algunos artículos, más concretamente –y en referencia al dibujo- se establece la relación entre el dibujo y el trazo fundamentada en la neurociencia.

“Diversos estudios de neurociencia ponen en evidencia que el arte y las habilidades artísticas activan todas las neuronas implicadas en los aprendizajes, incluso las

del lenguaje. En este sentido, el neurocientífico David Bueno (2014) reflexiona sobre la importancia de la plástica en los aprendizajes y cita estudios científicos que demuestran que aprender utilizando estrategias artísticas mejora el rendimiento académico". M^a Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, "El trazo a través del arte", Ai 96 (2018)

Espacios. La estética de los espacios (neuroarquitectura) y el bienestar es señalada por la neurociencia como un facilitador del aprendizaje. Esta relación se hace muy evidente en la investigación ya que la educación artística a través del espacio (apartado IV.1) aparece como el modo educativo más privilegiado en las revistas en el contexto de infantil.

"La neuroarquitectura comienza a ser muy relevante para la enseñanza, pues en ella se empiezan a ver los beneficios derivados de la propia arquitectura del colegio y sus entornos, expresados en las formas, la orientación del edificio, el diseño de interiores, las clases y su ornamentación y colores, dibujos, luz, sonido, temperatura, zonas verdes, árboles, o los carteles y murales de sus paredes en las clases y en los pasillos y sus cambios o no a lo largo del tiempo. Todos ellos son factores que hoy comenzamos a saber influyen de modo poderoso en la educación y la enseñanza. (Mora, 2013: 109)

Entorno exterior. El entorno exterior, el contacto con la naturaleza está siendo estudiado como una necesidad para el desarrollo armónico de la infancia. Esta es una tendencia generalizada al alza que se ve presente en todas las revistas y que se relaciona con la experiencia estética.

"Está el cerebro humano, millones de años viviendo y construyendo su naturaleza a pie de tierra firme, viendo, oliendo y tocando verdes, nieves y hielos, diseñado para vivir dos terceras partes de su vida en el aire, por encima de las nubes y en permanente visión de azules infinitos? ¿Podría ser este desconocimiento el origen de nuevas patologías, nunca antes conocidas, en un cerebro en desarrollo?" (Mora, 2013: 112)

"A un niño de dos o tres años se le deberían enseñar los diferentes tipos de hojas, flores, plantas, animales y todos los infinitos registros de formas y colores en el campo, en la naturaleza y menos en el aula con dibujos ni tampoco con películas. El niño necesita en la formación inicial saber y aprender qué es una flor cogiéndola con las manos, mirándola directamente, oliéndola, apreciando y distinguiendo el tacto de los pétalos (...)Solo así no lo olvidará jamás y anclará, además, sus futuros conocimientos abstractos de una forma sólida, sobre cimientos perceptivos y emocionales reales, directos." (Mora, 2013: 47)

Belleza. La referencia a la "neuroestética" dentro de la neurociencia establece una relación directa con uno de los objetivos más clásicos de la educación artística: la educación del gusto, la sensibilidad hacia la belleza como un "valor" que comúnmente se relaciona con otros valores como la verdad y el bien.

"[La belleza] Es la verdadera creación del cerebro humano. El mundo no tendría belleza si no existiera el ser humano, que es quien la construye. La belleza es muy dependiente de los parámetros de la cultura en que se vive. La apreciación de la belleza requiere de una alta y refinada educación. Para apreciar belleza en el *David* de Miguel Ángel o en alguno de los pasajes de la *Novena sinfonía* de Beethoven se requieren conocimiento y capacidad de disfrute. Se requiere conocer y apreciar la simetría, el orden, la proporcionalidad y el tiempo en que esto se percibe junto a una evocación sosegada y un placer que no sacia. Un placer que se convierte en sentimiento y que es de orden superior al de los placeres básicos." (Mora, 2013: 92)

Creatividad. El pensamiento creativo también es objeto de la neurociencia que lo relaciona con la emergencia del inconsciente, de las asociaciones mentales inesperadas y del estado de “flow”. Mora reclama una mayor presencia de la “enseñanza” del pensamiento creativo en la escuela (pág. 142). Sin duda, esta relación con el inconsciente también se hace muy presente en el discurso sobre la educación artística.

“el pensamiento creativo. Pensamiento que reabre de nuevo el camino, precisamente trabajando en esa oscuridad que es el inconsciente humano. Pero es de este, al final, del que emerge la luz que ilumina un nuevo conocimiento. Conocimiento nunca definido, nunca soñado, nunca preconcebido, nunca esperado.” (Mora, 2013: 139)

“Las sociedades occidentales tienen una necesidad clara de crear un nuevo foco que ilumine, potencie y ponga bajo estudio la formación del pensamiento crítico y creativo, es decir, una educación y una enseñanza reorientadas hacia ese pensamiento que lleva a alcanzar un conocimiento crítico por lo verdaderamente desconocido, el logro por lo auténticamente nuevo. Y esto debería comenzar en las escuelas, que es donde todavía no se enseña.” (Mora, 2013: 141)

Hay otras líneas de relación entre la neurociencia y la educación artística como la posibilidad que ofrece el arte de “repetir” un mismo tema y de equivocarse en un espacio seguro que también es una de las lecciones de la neurociencia (importancia de la repetición y de los errores) o la posibilidad que ofrece el arte de trabajar transversalmente todas las áreas (Proyectos de trabajo) que coinciden con la demanda de globalidad que hace la neurociencia.

“ La enseñanza en los primeros años debe ser global, de equilibrio de todas las áreas, sin dirigirse a los niños en función de su supuesta inteligencia visual, auditiva, cinestética...” Otro neuromito, también desechado, es el que llevó a pensar que existen talentos diferentes en los llamados «niños visuales», «niños auditivos» o «niños cinestésicos». (Mora, 2013: 107)

Esta coincidencia entre las líneas de estudio de la neurociencia y de la educación artística infantil es perfectamente apreciable en los artículos³²⁴, aunque no siempre haya una relación explícita, sino que en muchas ocasiones vienen a confirmar intuiciones y aportar evidencia científica a ideas pedagógicas establecidas.

“muchas de las ideas que defiende la neuroeducación no son nuevas; muchos maestros y docentes ya las utilizan porque, por experiencia, saben que funcionan. Ahora bien, la neuroeducación proporciona la explicación de por qué funcionan o no diferentes maneras de plantear la práctica pedagógica, y permite pasar de la mera

³²⁴ “Educando en emociones”, Marta Zafrilla, ICAST 157 (2016). Toma la neurociencia como justificación. Especialmente en referencia a las emociones.

“Educar per a la creativitat”, Mara Davoli, ICAT 216 (2017). Neuroestética, belleza.

“El trazo a través del arte”, M. Àngels Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 95 (2018)

“Diversos estudios de neurociencia ponen en evidencia que el arte y las habilidades artísticas activan todas las neuronas implicadas en los aprendizajes, incluso las del lenguaje. En este sentido, el neurocientífico David Bueno (2014) reflexiona sobre la importancia de la plástica en los aprendizajes y cita estudios científicos que demuestran que aprender utilizando estrategias artísticas mejora el rendimiento académico.”

“Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat”, Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAT 215 (2017). A favor

“Gardner i el «project spectrum»” Mindy L. Kornhaber, ICAT 172 (2010). A favour

“L’espontaneïtat dels bebès, en joc”, Lídia Maquieira, ICAT 214 (2017)

intuición a la evidencia científica” “Neuroeducación: de la neurociencia al aula”, Ana Carballo, Ai 85 (2016)

Esta relación de temas e intereses lleva a predecir que la relación entre la neurociencia y la educación artística se irá estrechando cada vez más y las referencias entre uno y otro campo serán más frecuentes.

Aún así, es una relación incipiente con “una falta de estudios aplicados y enfocados a situaciones de aula naturales importante” (Carballo, 2016: 12) que conlleva mucha inseguridad y complejidad; con frecuencia la incorporación de los avances de la neurociencia al campo de la pedagogía se ha hecho de manera poco contrastada, simplificando principios neurocientíficos y reduciéndolos a recetas para aplicar en el aula³²⁵. Esta simplificación ha dado lugar a la aparición del término “neuromitos” (Carballo, 2016; L’Ecuyer, 2017b; Mora, 2013), interpretaciones falsas o simplistas de la neurociencias trasladadas al ámbito educativo.

“Esta distancia entre ambas disciplinas ha propiciado la aparición de diversos neuromitos, algunos de ellos muy arraigados en el mundo de la educación, ya que se han simplificado, manipulado y malinterpretado algunos datos neurocientíficos reales que han acabado convirtiéndose en creencias erróneas sobre el funcionamiento del cerebro, y esto afecta, de manera directa, al hacer del docente en el aula”. (Carballo, 2016: 12)

Neuromitos que llevan a padres, madres, docentes a una situación de desconcierto y de desconfianza.

“Y la gente, a la que se le niega el derecho a opinar por sí misma por falta de pericia pero que es constantemente abofeteada por las corrientes cruzadas de las contradictorias declaraciones de los expertos, no tiene manera de separar la paja del trigo”. (Bauman, 2016: 24)

Neurólogos como el mismo Francisco Mora (2013) o Morgado Bernal (2017) alertan de esta simplificación que se da en el traspaso de información entre el mundo científico y el mundo escolar.

“Sería lamentable que la neurociencia se convirtiera, como lo fue la psicología en su día, en una especie de florero para vestir de cientifismo los procedimientos pedagógicos actuales, muchos de ellos fundamentados en una fenomenal tradición secular (...). Tenemos muy buenos profesionales, pero lo triste es que estemos llenando de “neuros” todos los campos del conocimiento, con el peligro de crear una burbuja que un día nos puede estallar en la cara. Ya veo a algún ilustrado del futuro reclamándonos dentro de unos años los prometidos milagros del matrimonio de la ciencia del cerebro con los demás saberes.

Quienes crean que los neurocientíficos vamos a decirle a los profesionales de la educación cómo tienen que hacer las cosas se equivocan. Hoy por hoy, lo mejor que puede hacer la neurociencia es explicar por qué funciona lo que funciona y por qué no funciona lo que no funciona. Y no es poco, porque ese conocimiento puede

³²⁵ En algunas escuelas la aplicación de las teorías de Delacato y Doman se concretaban en 5 minutos de ganeo diario o en la ejecución mecánica de determinados patrones de movimiento. Tengo una hija que presentó en su infancia dificultades de aprendizaje y nos pasamos un verano haciendo el “paso del soldado” (patrón lateral cruzado) y gateando por prescripción médica del *Instituto Médico de Desarrollo Infantil* en Barcelona. Pérez Olarte en el número 75 de *Infancia* 2002 “Los bits de inteligencia Consideraciones desde la perspectiva neurológica y del desarrollo” alerta sobre los bits de inteligencia inspirados en el método Doman-Delacato.

servirle a los maestros y profesores para reafirmarse en los procedimientos que dan buenos resultados y reclamar las ayudas y los medios que les permitan extenderlos y profundizar en ellos (...) El conocimiento, todo el conocimiento, siempre es bueno y ha de ser bienvenido, pero la vanidad siempre es mala, especialmente cuando se alimenta invadiendo terrenos profesionales que no son el propio. No hagamos de la neurociencia otro mito más de los muchos que hay sobre el cerebro. Acerquémonos al mundo de la educación con humildad, no sólo con la intención de ayudar, sino también con la de aprender” (Morgado Bernal, 2017: S/P)

Dentro del campo de la educación infantil, Ferri (2018), Altimir (2018), pedagogos muy relacionados con la asociación Rosa Sensat, también señalan los riesgos que entrañan estas nuevas narrativas y el “intrusismo” de la neurociencia en el campo de la pedagogía.

“Vull aclarir que crec que el problema no són els sociòlegs ni els neurocientífics. El problema és l'ús que es fa de les seves reflexions, dels seus estudis, de les seves recerques. Parlant amb en Philippe Meirieu aquest mes de juny sobre aquest tema ens deia: “a França també està passant això. Els estudis sociològics els utilitza l'esquerra, i els neurocientífics, la dreta!” Interessant! “ (Altimir, 2018: S/P)

“Afortunadamente, hay mucha sensibilidad con respecto a los riesgos que eso conlleva. Un ejemplo muy interesante nos viene de la profesora Anna Carballo, que en una entrevista al diario *El País* (2018), además de declarar rotundamente que la neuroeducación ¡no existe! (...) Pero, sobre todo, ha afirmado que «los problemas de la educación no se pueden resolver con el conocimiento que se tiene del cerebro, y que son los pedagogos quienes deben replantear» la educación. ¡Eso es!”, (Ferri, 2018: S/P)

“Veo un intrusismo bestial de los neurocientíficos. La neurociencia puede ofrecer fundamentación teórica acerca del proceso de aprendizaje, pero para nada se debe meter en el campo de la didáctica porque no somos pedagogos, no podemos decir lo que hay que hacer en el aula. Las ideas que se aportan desde el campo neurocientífico respaldan teorías pedagógicas que existen desde hace más de 100 años, como sucede con el trabajo por proyectos que parece una metodología tan innovadora y no lo es. Ya está todo inventado. Puede ayudar a arrancar el cambio educativo, pero la neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación.” (Carballo, 2018: S/P)

“La comunidad educativa busca soluciones de forma desesperada y cuando aparece una moda se agarran a ella como a un clavo ardiendo. No les culpo. Hay estudios sobre el poder seductor de la neurociencia que demuestran que cuando una información va acompañada de una imagen de un cerebro o de la palabra neuro es más creíble, más sexy. Hay que tener cuidado porque hay mucho neuromito”. (Carballo, 2018: S/P)

Cuando teorías de la neurociencia penetran en el ámbito de la docencia es fácil que se vean reducidas a simplificaciones o a aplicaciones mecánicas que desvirtúan su sentido original. Esta preocupación se ve reflejada en algunos números recientes de *Infància* (catalán) y de *Aula de Infantil*.

“Fem lloc a la pedagogia. Més enllà del retorn de la inversió i de la dominació neurocientífica”, Michel Vandebroek, ICAT 217 (2017)

Denuncia como el discurso neurocientífico aplicado a la educación está sustentado en bases economicistas neoliberales y que su introducción se justifica por el retorno económico que supone detectar problemas precozmente. Los neurocientíficos con frecuencia se oponen a la

trasposición educativa que se hace de sus investigaciones y son los más críticos frente a la utilización que se hace de la neurociencia desde la educación.

“La política i la pedagogia tenen a veure amb allò que constitueix una bona vida, amb el que és desitjable. I el que es considera desitjable no es pot derivar només del que es considera veritable. Entre ciència i política se situen les opinions ètiques i morals sobre justícia social, sobre el que és just, idees sobre què constitueix la dignitat humana i sobre què és la democràcia (...)En el neoliberalisme sembla que la qüestió del que és desitjable no és discutible: és desitjable el que és rendible. És desitjable el que sosté el creixement econòmic (...) I tanmateix, en fer-ho, reforcen la idea que l'únic argument vàlid és l'econòmic i que gastar diners públics en l'educació de la primera infància només es pot justificar pel retorn futur de la inversió”. Michel Vandebroek, “Fem lloc a la pedagogia. Més enllà del retorn de la inversió i de la dominació neurocientífica”, ICAT 217 (2017)

“Avui neixen ensenyats”, Irene Balaguer, ICAT 200 (2014)

Reconoce a la vez que alerta sobre los beneficios y peligros que ha provocado la entrada de la neurociencia en el mundo de la educación. Se centra especialmente en el mercado que se ha generado en torno a la educación.

“Les aportacions de les neurociències són alhora un valor extraordinari i un perill més gran encara. Les seves aportacions en aquest món que vivim han propiciat un negoci excepcional, la infància ha estat reconeguda pel mercat i així veiem com han proliferat materials enganyosos per promoure un fals desenvolupament de les grans potencialitats dels infants: des dels BITS d'intel·ligència als Baby Einstein, Mozart, etc., uns materials d'ensinistrament que no fan altra cosa que fer dels infants animals de repetició mecànica, però que donen una falsa imatge de progrés i sobretot uns importants beneficis econòmics als qui els fabriquen. També en aquest punt cal tenir en consideració com en els darrers anys la ideologia dominant del neoliberalisme està tenint una gran influència en les polítiques educatives, imposant de manera desafortunada la precocitat de determinats ensenyaments. Així podem contemplar com els infants són pressionats a llegir, a escriure, a comptar, a fer anglès i altres aspectes instrumentals que només contribueixen en molts casos a generar frustració i, en conseqüència, a disminuir el veritable desig d'aprendre. Però, per a nosaltres, mestres d'educació infantil, les aportacions de les neurociències són d'un valor extraordinari, perquè confirmen les intuïcions de la pedagogia, de les extenses observacions que la vida col·lectiva en escoles bressol i parvularis d'aquí i d'arreu ha pogut fer. I per tant reforcen la idea de cultivar la curiositat, de descobrir les potencialitats de cada infant, de saber que és el propi desig d'aprendre el que farà possible el desenvolupament harmònic de cada un d'ells. El repte que el coneixement científic i l'extensa pràctica pedagògica reclamen avui és el de contribuir i lluitar per generalitzar el canvi de mentalitat sobre la infància, també, i de manera molt especial, en aquestes primeres edats”. Irene Balaguer, “Avui neixen ensenyats”, ICAT 200 (2014)

“Neuroeducación: de la neurociencia al aula”, Ana Carballo, Ai 85 (2016).

Examina los avances de la neurociencia y su importancia para la educación, pero previene sobre la simplicación que se está haciendo de la neurociencia y de cómo “creencias erróneas sobre el funcionamiento del cerebro, y esto afecta, de manera directa, al hacer del docente en el aula”. Se centra especialmente en la importancia de la curiosidad.

Otros artículos son:

“Aprendiendo haciendo”, Laura Torreguitart, Anna Carballo, Ai 85 (2016)

“De la aparente innovación educativa”, Redacción revista, ICAST 169 (2018)

La innovación

Estamos asistiendo a un movimiento de renovación pedagógica en Catalunya y en España. Son muchas las pedagogías alternativas que han aparecido, las formaciones en escuelas sobre pedagogías alternativas, los libros y literatura sobre el tema, las escuelas que se suman a estos movimientos, las entidades que aglutinan escuelas innovadoras, los blogs y los discursos mediáticos sobre el tema...

Frente a este movimiento de “revolución educativa”³²⁶ y transformación son varios los autores que nos ponen en alerta (Ferri, 2017; García, 2016; Hernández, 2016b; Hernández y Sancho, 2018; Meirieu, 2016, 2018; Pérez Gómez, 2013) recalando que la innovación no debería empezar buscando innovaciones o copiando experiencias, sino reflexionando sobre los conceptos básicos que movilizan y los efectos que producen³²⁷

“En mi intervención no sólo puse en cuestión el hecho de que el profesorado aceptara propuestas de cambio sin contextualizarlas y someterlas a una valoración crítica (¿De dónde vienen? ¿Quién las promueve? ¿A quienes favorecen y excluyen? Y sobre todo, ¿van a ofrecer respuestas a los problemas que hoy tiene la Escuela o va a generar nuevos problemas?), sino que aproveché para hacer un repaso de cómo se lleva a cabo la educación de las artes en las escuelas del país e invité a preguntarnos si realmente con ello se responde a las necesidades de aprender a dar sentido al mundo y a sí mismos de los niños, las niñas y los/as jóvenes que transitan” (Hernández, 2009c: 50)

“Ya he dejado claro que para mí los procesos de construcción del cambio educativo no deberían empezar mirando a «pedagogías alternativas», ni a «metodologías innovadoras», ni a las experiencias de otras escuelas que ya existen, sino que en

³²⁶ Esta expresión aparece en muchas webs y literatura educativa

Acaso (2013) lo llama “rEDUvolution”

Algunos ejemplos en la red:

<https://www.revolucioneducativa.org/>

<http://www.aikaeducacion.com/opinion/la-revolucion-educativa-donde-estamos-donde-queremos-llegar/>

<https://www.congresorevolucioneducativa.es/>

<https://noticias.universia.es/educacion/noticia/2016/09/15/1143635/trata-revolucion-educativa.html>

³²⁷ Respecto a esta problemática de la innovación a la que alude Ferri, algunas revistas aportan frases y ejemplos un tanto sorprendentes para justificar los cambios metodológicos como “nos hemos animado” sin ningún otro tipo de argumentación.

“En nuestro centro, las maestras de educación infantil nos hemos animado desde hace tres cursos y trabajamos por ambientes una hora y media cada día”. Margalida Soler, “Experimentamos con los imanes”, Ai 65 (2012)

O artículos en que se venden como innovadores, pero es difícil descubrir dónde está la innovación. En “Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia. Nuevas miradas para construir y compartir conocimientos”, Emilia Molas, Montserrat López, Ai 42 (2008) Se habla de innovación en la mirada y se presenta como algo muy innovador, pero no tiene nada de especial: hacen una réplica de un cuadro, hacen una actividad interactiva por ordenador, ejercicios de matemáticas, trabajan los artistas de siempre (Miró, Mondrian, Picasso) a partir de las formas geométricas, los colores básicos y sus biografías... De Miró: Un juego de dominó y réplica. (Eso sí, con caballete y paleta de pintor). De Picasso: Actividad del clic de Picasso; de Mondrian analizan las formas geométricas. “Con Paint Shop Pro repensaron la pintura *Mujer con sombrero amarillo* (1961).”

primer lugar deberían privilegiar una reflexión profunda acerca de tres claves fundamentales: 1 las ideas sobre la función educativa de la escuela; 2 la idea de infancia; 3 la idea de aprendizaje”(Ferri, 2017: 7)

“hoy, que “parece indispensable innovar”, en muchos casos se producen transformaciones en las escuelas sin una reflexión profunda acerca de las razones y de los principios que deberían orientar los procesos de cambio, limitándose a incorporar objetos y materiales de las llamadas “pedagogías alternativas”, según las define García (2017), o bien maneras de trabajar de escuelas definidas innovadoras.” (Ferri, 2018: S/P)

Hay voces que denuncian que la etiqueta “innovación” se ha convertido en una etiqueta de calidad de producto para vender y comprar o en una nueva forma de desigualdad cuando fenómenos -como el caso de la Escuela Nueva 21 o las “flipped classrooms”- no llegan a todas las escuelas o no tienen el mismo apoyo en el hogar, frecuentemente son iniciativas que no dependen de instituciones públicas³²⁸, y son consideradas por algunos como fuente de una nueva segregación social.

“En aquest sentit, Funes també creu que Escola Nova 21 podria contribuir a la desigualtat, perquè “no té en compte que cap innovació és acceptable si no va sempre acompanyada d’una lluita per construir una major diversitat i igualtat d’oportunitats educatives” puntualitza, i el programa fa que la gent “defensi una innovació educativa però que passi olímpicament de saber si el projecte de la seva escola representa la diversitat del barri on es troba”. Des d’aquesta òptica, no hi ha possibilitat d’innovar si aquesta innovació no denuncia contínuament la conformació de grups educatius segregats.” (Aznar, 2016: S/P)

Las “escuelas escaparate”, el “niño cliente” son narrativas que emergen con fuerza, en este discurso de la innovación y que quedan reflejados en los artículos teóricos de la investigación.

Cuando no se es consciente de la filosofía educativa que fundamenta determinadas prácticas, es fácil aplicarlas como “recetas externas que uno puede elegir o dejar, como modas pasajeras susceptibles o no de adaptarse a nuestro modo de hacer escuela”. (Trueba, 2015: 20). Por concluir esta afirmación de manera más personal y problematizadora añadiré que, si bien la copia de prácticas provoca en algunas ocasiones actividades sin sentido (Arañó, 2003; Contino, 2009; Trueba, 2015) a su vez no debería preocuparnos tanto que pierdan su sentido original. No pasa nada porque cambien de significado, la “reapropiación” no deja de ser una forma de resistencia y de producción discursiva. En ocasiones es cierto que pueden convertirse en prácticas vacías, reducidas a un envoltorio formal que no esconde nada en su interior, pero eso no es siempre fácil de comprobar (ni de controlar); la educación es para compartirla y hay escuelas y modelos pedagógicos muy recelosos y reacios a compartir sus proyectos de manera libre. El problema de la banalización puede darse incluso dentro de un mismo centro, entre dos aulas contiguas, o en un mismo profesor, no es tanto un tema de “certificado original”, como de reflexividad y de feedback entre pares.

³²⁸ Financiada por UOC, Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona, La Caixa, Fundació.cat. No tiene financiación del Departament d'Ensenyament de la Generalitat

Estas narrativas se combinan, en las revistas, con una concepción idealizada de la infancia que conlleva el peligro de confundir la confianza y las altas expectativas con la negación de la necesidad de aprendizaje y de guía que todos tenemos.

“Para hacer esto, a lo que Maxine Greene (2005) llama “liberar la imaginación”, es fundamental prescindir de una concepción idealizada de la infancia para trabajar con la infancia real. Una infancia abierta a investigar, a la que se le reconozca sus ganas de aprender; una infancia enredada en la cultura visual (de su tiempo); una infancia con experiencia y con capacidad de acción o de agencia; una infancia capaz, en definitiva, de interactuar en contextos formativos (De Febrer, 2010) que permitan la expresión de esta experiencia y esta agencia”. (Agirre, 2015a: S/P)

Hay voces –cada vez más frecuentes- que invitan a un cuestionamiento de las narrativas y reclaman un espacio de reflexión sobre los conceptos (de infancia y educación principalmente) en que se sustentan y sobre los efectos que producen. En los últimos años aparecen más artículos³²⁹ que denuncian las faltas de coherencia y animan a examinar las propias prácticas, aunque casi siempre se trata de artículos de corte reflexivo y aún son pocos los artículos prácticos que ofrezcan una autocrítica seria sobre las inconsistencias detectadas en la propia tarea pedagógica.³³⁰

Sin duda es un tema complejo al que se añade la confusión provocada por el propio discurso educativo generado en los medios de comunicación y en la propia esfera docente. Se habla mucho de educación, pero cuesta reconocer las voces fiables, los discursos se dicen y se contradicen y... cuesta sentirse autorizada y atreverse a preguntar ¿y yo qué pienso?; esta desorientación lleva, en algunos casos, a reproducir los eslóganes del discurso dominante, a creérselos de manera sincera, pero sin cambiar apenas las prácticas porque no se sabe cómo hacerlo, o bien, como dice Ferri, a cambiar las prácticas sin entender lo que nos están vendiendo.

³²⁹ “L’espontaneïtat dels bebès, en joc”, Lídia Maquieira, ICAT 214 (2017). Se replantea espontaneidad, creatividad, neurociencia. ³²⁹“Vull començar compartint amb vosaltres algunes reflexions més àmplies, que em van dur a tornar a pensar sobre el concepte d’“espontaneïtat” en els bebès, i la seva importància, a l’hora d’enfocar la tasca educativa en els primers anys de la vida. I dic “tornar a pensar” perquè aquest concepte és una de les nocions que requereix una revisió teòrica constant, no només pels qui treballem en el camp de la salut mental infantil, sinó en tots aquells camps on es posa en joc la creativitat.” Lídia Maquieira, “L’espontaneïtat dels bebès, en joc”, ICAT 214 (2017).

“Aprenent a caminar sobre fils de seda”, GT Ètica i estètica, ICAT 211 (2016).

“La idea que, per començar el canvi, l’adult ha de transformar la mirada cap a l’infant, cap a allò que fa i cap al context. Aquesta mirada necessita reflexió, relació, sensibilitat, respecte, tolerància, aprenentatge i desaprenentatge, acceptació, inquietud, teoria, diàleg..., aspectes que es donen en el procés cíclic i infinit de repensar”.GT Ètica i estètica, “Aprenent a caminar sobre fils de seda”. ICAT 211 (2016).

³³⁰ Especialmente importante me ha parecido la necesidad de replantearse las narrativas de libertad (entendida como falta de límites) y de espontaneidad (entendida como falta de guía docente). La de la espontaneidad empieza a verse matizada en algunos artículos recientes en que se señala la importancia del rol docente, pero la de la libertad sigue siendo totalmente vigente.

RESPECTO A APRENDIZAJES QUE NO SUELEN APARECER EN UNA TESIS



* quiero acabar sin compartir algo personal, unos pocos de aprendizajes tontos, pero importantes para mí, que han ido viniendo a mi cabeza de manera recurrente a lo largo de este tiempo de trabajo y que –aunque poco tengan que ver con las conclusiones de la tesis- me han descubierto aspectos sobre mí misma. Lo redacto con un cierto tono irónico... que creo que es el más apropiado para hablar de una misma sin que se te caiga la cara de vergüenza.

Visión. Me ha sorprendido sentir que siempre estoy a punto de verlo todo claro, “lo veo”, lo tengo al alcance de la mano, pero luego se me escapa.

Consejo. Hay muy buenas experiencias de arte que no pretenden ser artísticas, quizá un buen consejo sería: no intentes hacer arte. Haz un buen proyecto. Las narrativas sobre el arte perjudican, casi es mejor no saber nada de nada que saber un poquito.

Productora. Me he dado cuenta de que me sitúo de forma muy polarizada en algunos debates, especialmente en el de producir/no producir (declarándome claramente productora). Me cuesta concebir una educación artística (y un arte) que prescindiera de los objetos; por muy simples que estos sean. Aunque sea una partitura en blanco de 4'33”³³¹, necesito alguna cosa. Enseñar arte solo experimentando, mirando, hablando... me duele en el alma.

Gracias Michael! Gracias porque alguien como tú se atreva a hablar de herejía. En ocasiones me cuesta distinguir el rigor propio (y apropiado) de una investigación del *rigor mortis* y esta cita supuso para mí una revelación.

“Of course, there are those who would reject this more integrative approach, who believe that there is only one way a critical scholar/activist can be legitimately critical. For them, an approach that seeks to deal respectfully with and learn from critical theories and resources from multiple sources and multiple critical traditions is misguided. (Apple, 2010: 153)

“we are not in a church so we should not be worried about heresy (Apple, 2006).”(Apple, 2010: 153)

Rigor. Siguiendo con el rigor, ojalá se me hubiera ocurrido algo tan básico como anotar bien los títulos o los años de edición de las obras que he ido consultando. Me he vuelto loca para saber si era Agirre 2005a, 2005b, 2006 o 2007. Nadie debería sacar más de un libro por año.

* Barbara Kruger- Interpretado por Maria Mata
10,00 €

<https://www.etsy.com/ie/listing/583814890/barbara-kruger-played-by-maria-mata>

³³¹https://www.google.cat/search?q=cage+partitura&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwj1ueXVqs_dAhWJqaQKHW2yD7YQsAR6BAgFEAE&biw=1366&bih=613#imgrc=wQexCSLLfZUuUM:

Orden. Ojalá hubiera sido más ordenada y no tuviera cinco versiones del mismo texto en el ordenador que he de comparar manualmente (porque no entiendo la opción de comparar que me ofrece mi Windows 8). Tiene mucho mérito que una persona desorganizada como yo haya aprendido a poner la fecha en TODO lo que escribe, a tener una caja con todo junto, a ordenar las versiones por números (y no como hacía antes poniendo arte contemporáneo último, arte contemporáneo definitivo, arte contemporáneo súper definitivo, arte contemporáneo para enviar, arte contemporáneo enviado), a entender que vale la pena copiar el http cuando busco algo), aprendizajes que otras no han necesitado, pero que para mí han sido muy valiosos y de los que me enorgullezco enormemente. Mi madre estaría muy contenta.

Lecturas. Exceso de citas. No puedo borrarlas, ¡está tan bien dicho! Me gustan tanto algunas. Cuando leo a... pienso no eres lo suficientemente inteligente. Te falta perspicacia, visión política. Luego, hay momentos (breves, pero bonitos) en que siento que sí estoy haciendo algo bueno y que no soy tan tonta.

Me falta tanto por leer que no podré acabar nunca; aunque por otro lado, a la que me descuido y me pongo a hacer otras cosas, se me olvida lo mucho que me interesaba.

Relectura. Cuando releo mis notas sobre mis primeras lecturas me dan ganas de llorar, casi no me acuerdo de nada. No es solo leer... es releer, es estudiar, es no dejar de entrenar ni un solo día para que no reaparezca el “michelín” de la ignorancia.

Edad. ¿Y si ahora me da Alzheimer como a mi madre y a mis dos tías maternas y se me olvida todo?

Dispersión. Sobre todo, he aprendido mucho de la dispersión. Todo me gusta. Me pongo a leer el *Emilio* de Rousseau y no puedo dejarlo, *El maestro ignorante* de Rancière y me pregunto cómo he podido vivir hasta ahora sin conocerlo. Todo me parece interesante y querría incluirlo todo. Me doy cuenta de que no es posible, pero me da igual. A mi edad si no disfruto un poco de la vida (y de la tesis) ¿qué sentido tiene? ¿Qué quiero entretenerme con *Emilio*?, pues me entretengo.

Consecuencias. Claro está, la dispersión tiene sus consecuencias. Hace falta limpieza, mucha limpieza, eliminar, no querer alardear, leer para mí sin necesidad de dejar evidencias. ¿Me atreveré a limpiar?, ¿a borrar? Para que esta tesis acabará de funcionar, necesitaría un año más y dejarla a la mitad.

Ignorancia. Al igual que me pasó en la carrera, según voy leyendo, según voy estudiando, cada vez me parece que está todo mejor. Empecé la investigación con una mirada muy crítica sobre lo que leía y al releer mis primeras impresiones, me parecen muy duras. Según más leo, más valoro lo que leo y más me cuesta opinar sobre las prácticas didácticas que se describen. Me parece que era muy dura porque era muy ignorante.

Descargas. También he aprendido cosas muy banales como que cuando pone descarga gratis, nunca es gratis y que cuando te subscribes solo de “prueba” por un mes, como mínimo pagas dos o tres.



ASTA* aquí he llegado, me queda mucho por aprender, espero tener salud y ganas para seguir intentándolo.

15 SEPT.2019 *

* Hand Drawn A5 Sketchbook, Personalised, Letters, Mandala Pattern, Cute Teenage Gift, Birthday, Journal, Blank, Kraft, Recycled

6,30 €

https://www.etsy.com/es/listing/697795030/hand-drawn-a5-sketchbook-personalised?ga_order=most_relevant&ga_search_type=all&ga_view_type=gallery&ga_search_query=lettera+e+libreta&ref=sr_gallery-3-21&organic_search_click=1&sca=1

* On Kawara - Again And Against; 23 Date Paintings and 24 Prominent Works of Japanese Contemporary Art 1966 - 1989

https://www.iberlibro.com/servlet/BookDetailsPL?bi=12854787078&cm_mmc=gg|_-ES_Shopp_RareStandard_-product_id=bi%3A%2012854787078_-keyword=&gclid=EAlaIqobChMI16Xp9vfU5AIVicreCh39awMWEAkYCCABEgL7-_D_BwE

VI

VI BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, Javier; PÉREZ, Alberto (2005). "Enter-Arte: aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005:«SujetObjetoS»", *Pulso* núm. 28, págs. 157-177.
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5139>
- ABAD, Javier (2008a). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la UCM. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
<http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>
- ABAD, Javier (2008b). "La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana" [artículo en línea].
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43283464/LA_ESCUELA_COMO_AMBITO_ESTETICO_SEGUN_LA_PEDAGOGIA_REGGIANA._Javier_Abad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO_WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543693552&Signature=thWC9jOimalANSHsuofUivyYhKo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_ESCUELA_COMO_AMBITO_ESTETICO_SEGUN_LA.pdf
- ABELLEIRA, Ángeles; ABELLEIRA, Isabel (2017). *Los hilos de infantil*. Barcelona: Octaedro.
- ACASO, María (2000). "Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil". *Arte, Individuo y Sociedad*, num. 12, págs. 41-57.
- ACASO, María (2007). "Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos". En HUERTA, R. y de la CALLE, R., *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, págs.129-142
https://books.google.es/books?id=UobilUvAQy0C&pg=PA129&dq=%E2%80%9CTalleres+radicales+de+arte+infantil%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewis_onzuMfTAhXGRhQKHWgEAREQ6AEIlzAA#v=onepage&q=%E2%80%9CTalleres%20radicales%20de%20arte%20infantil%22&f=false
- ACASO, María; ANTÚNEZ Noelia; NUERE, Silvia; ZAPATERO, Daniel (2007). "Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo". En Manuel BELVER; Ana M^a ULLÁN, *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú ediciones.
- ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- ACASO, María (2009b). "Proyecto Queso" [Artículo en línea] Blog "El tiempo de crisis, el tiempo es gratis".
<http://paradaeneltiempo.blogspot.com.es/2013/05/proyecto-queso-en-2009-maria-acaso.html>
- ACASO, María (2011). (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel.
- ACASO, María, ELLSWORTH, Elizabeth (2011). "Sospechas: La pedagogía crítica". En Carla PADRÓ (ed.) María ACASO, Elizabeth ELLSWORTH. *Conversaciones. El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Libros de la Catarata.
- ACASO, María (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- ACASO, María (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona, Paidós Ibérica. Versión Kindle sin paginar.

- ACASO, María (2017). "Del Design Thinking al art thinking: cómo transformar la educación a través de las artes, I Congreso Internacional. Innovación. Educación". Zaragoza, 22-23 de septiembre de 2017.
- ACASO, María; MEGÍAS, Clara (2017). *Art Thinking*. Madrid: Paidós.
- AGIRRE, Ana; CANELA, Juan (*Azotea*) (Comisarios) (2014). Texto de la exposición de Priscila FERNANDES "The Book of Aesthetic Education of the Modern School". En *Lesson 0*, Cicle d'exposicions de l'Espai 13, temporada 2014-2015. Barcelona: Fundació Miró.
https://www.fmirobcn.org/media/upload/pdf/text-dels-comissaris_1437732753.pdf
- AGIRRE, Imanol (2000). "Estereotipo, integración cultural y creatividad". En Manuel HERNÁNDEZ BELVER; Manuel SÁNCHEZ MÉNDEZ (coords.). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- AGIRRE, Imanol (2005a). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro-UPN.
- AGIRRE, Imanol; Idoia MARCELLÁN (2005). "Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética". *Revista de psicodidáctica*, núm. 10 (1), págs. 85-91.
<http://www.redalyc.org/pdf/175/17514745008.pdf>
- AGIRRE, Imanol (2006a). "El arte como sistema cultural y sus implicaciones en la educación artística". En realidad es "Las artes en la trama de la cultura" Agirre (2008). "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística". *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, vol. I-1.
- AGIRRE, Imanol (2007). "Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística". En *Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe*.
[https://grupodeestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+\(3\).pdf](https://grupodeestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+(3).pdf)
- AGIRRE, Imanol (2008). "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística". *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, vol. I-1.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>
- AGIRRE, Imanol (2009). "Sobre los usos del arte en la escuela infantil". *Infancia: educar de 0 a 6 años*. Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat, núm. 117.
- AGIRRE, Imanol; GIRÁLDEZ, Andrea (2009). "Fundamentos curriculares de la educación artística". En Lucina JIMÉNEZ, Imanol AGIRRE; Lucía G. PIMENTEL (coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenario. Madrid: OEI/Santillana, págs. 75-88.
- AGIRRE, Imanol (2012a). "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil". *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, núm. 14(2).
<http://studylib.es/doc/8676334/haciaunanuevanarrativa---academica-e>
- AGIRRE, Imanol (2012b). "Escola i museus: entre acords i desacords". En Macaya, R. Ricomà i M. Suàrez (Coords.) *Confluències en art i educació L'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu*. IX jornada de pedagogia de l'art i museus, págs. 71-86.
- AGIRRE, Imanol (2015b). Entrevista de Italo Vincenzo Cicardini. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
<http://www.cambiaelmundo.cl/publicaciones/imanol-aguirre-ensenar-arte-es-formar-sujetos-criticos-y-eso-siempre-es-una-amenaza>

- AGIRRE, Imanol (2015c). "Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia", *Docencia*, núm. 57.
http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_57.pdf
- AGIRRE, Imanol (2017). "Sobre los usos del arte en la escuela infantil". En M.Reyes González Vida *et. al.*, *Ilustrando identidades*, Barcelona/Granada: Octaedro/Editorial Universidad de Granada.
- AGIRRE, Imanol (2018). "Entre la mediación y la educación. Creando lazos, deshaciendo nudos". En Estibaliz ABERASTURI; Amaia ARRIAGA; Idoia MARCELLÁN (2018). *Arte, Ilustración y Cultura Visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Recoge los resultados del IV Congreso Internacional "Arte, cultura visual e Ilustración en Educación infantil y primaria. Mediación crítica dentro y fuera de la escuela" celebrado en Donostia-San Sebastián el 29-30 de junio y 1 de julio del 2017.
<https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHPDF187994.pdf>
- AGRA, M^a Jesús (1994). *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística*. Tesis doctoral. Madrid: UCM.
<http://eprints.ucm.es/1709/1/T19857.pdf>
- AGRA, M^a Jesús (2003). "La formación artística y sus lugares". *Educación Artística. Revista de Investigación*, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353043>
- AGRA, M^a Jesús (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Grao.
- AKOSCHKY, Judith; BRANDT, Ema; CALVO, Marta; CHAPATO, M^aELSA; HARF, Ruth; KALMAR, Débora; SPRAVKIN, Mariana; TERIGI, Flavia; WISKITSKI, Judith (2002). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Barcelona: Paidós. (Sin paginar)
https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Harf/publication/39134109_Artes_y_escuela_aspectos_curriculares_y_didacticos_de_la_educacion_artistica/links/573088a008aee022975c44cb/Artes-y-escuela-aspectos-curriculares-y-didacticos-de-la-educacion-artistica.pdf
- ALCÁNTARA (de) GARCÍA, Pedro (1899). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Fröbel*.
<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000075961&page=1>
- ALMODÓVAR, Marta; MARTÍNEZ, C; *et al.* (2012). "Imatge i moviment a través de l'art contemporani en Educació Infantil". Castellón: Universitat Jaume I.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77051>
- ALMODÓVAR, Marta; CASTILLO, M^a del Mar; FABREGAT, Andrea (2012b). "Art contemporani, per què no?" *Fòrum de recerca*, núm. 17. Castellón: Universitat Jaume I.
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77051/-serveis-scp-publ-jfi-xviii-psicopedagogia-16.pdf?sequence=1>
- ALTIMIR, David (2010). *Cómo escuchar a la infancia*. Temas de Infancia, núm. 26. Barcelona: Octaedro.
- ALTIMIR, David (2018). "Massa sociologia, massa neurociència. Necessitem pedagogia!", *El diari de l'escola d'estiu*, Barcelona: Rosa Sensat. [artículo en línea, 10.07.2018]
<http://diarieducacio.cat/escolaestiurosensat/2018/07/10/massa-sociologia-massa-neurociencia-necessitem-pedagogia/>

- ÁLVAREZ, Carmen. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo, <http://hdl.handle.net/10803/32139>
- ÁLVAREZ, Carmen. (2012). "La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje" *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 núm. 2 , págs. 383-402.
- ÁLVAREZ, Pablo (2011). "La creación de un Museo del Bebé". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 413. https://www.academia.edu/37699218/La_creaci%C3%B3n_de_un_Museo_del_Beb%C3%A9
- AMENGUAL, Irene (2006). *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto "Cartografiem-nos" en el museo Es Baluard*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ANDRÉU, Jaime (2002). "Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada". Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- ANGUITA, Marisol (2011). "Com aprenen els nens i les nenes des de la PEPT? Com aprenen els/les mestres? Com aprèn l'escola? Com aprenc jo mateixa?". *Memòria de la llicència d'estudis*. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200809/memories/1886m.pdf>
- ANGUITA, Marisol (2012a). "Cajas de vida: paisajes que nos narran". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 422 págs. 34-38
- ANGUITA, Marisol (2012b). "Un tejido para comprender el mundo y las personas. De cómo nos pensamos en los miedos, nos miramos en los otros y la obra d'Eugènia Balcells nos hace de espejo". En Fernando HERNÁNDEZ; Antonio AGUIRRE (comps.) *Investigación en las Artes y la Cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- APPLE, Michael (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge.
- APPLE, Michael (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michael (2010). "Theory, Research, and the Critical Scholar/Activist". *Educational Researcher*, núm. 39, págs. 151-162. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/full/39/2/152>
- ARAÑÓ, Juan Carlos (1989). "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural", *Arte. Individuo y Sociedad*, núm. 2. Madrid: Editorial Universidad Complutense. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS8989110009A/6060>
- ARAÑÓ, Juan Carlos (1993). "La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio". *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 5, págs. 9-20. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9393110009A/6023>
- ARAÑÓ, Juan Carlos (1994). "Arte, educación y creatividad". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 2, págs. 65-87. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45428?show=full>
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45428/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ARAÑÓ, Juan Carlos (2003). "La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad". *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 2003, núm. 1, págs. 159-164.
- ARAÑÓ, Juan Carlos; MAÑERO, Alberto (2003). *La investigación en las artes plásticas y visuales. Actas Congreso Inars*. Sevilla: Universidad de Sevilla/ Fundación El Monte.
- ARAÑÓ, Juan Carlos; MAÑERO, Alberto (2003). "Los fantasmas de la práctica. Investigar en Artes Visuales". En *La investigación en las artes plásticas y visuales* (págs. 15-24). Sevilla: Universidad de Sevilla.

https://books.google.es/books?id=kx7WAIGSZ1kC&pg=PA15&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

ARAÑO (2005), Juan Carlos. "Estructura del conocimiento artístico". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (págs. 19-42). Granada: Editorial Universidad de Granada.

ARAÑO Juan Carlos; WALL, Nelida; ALESON, Raul (2006). "Disfrutar el arte". En *II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales* celebradas en La Plata, 27 al 29 de septiembre de 2006.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39161/Documento_completo.pdf?sequence=1

ARAÑO Juan Carlos (2012). "Salir de las tinieblas. Curiosidad y Prospectiva ante la Investigación en Artes". *Tercio Creciente*, núm. 1(2), págs. 13-26.

<http://www.terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/article/viewFile/16/15>

ARDITE, Marta (2017). "La recepción infantil del álbum ilustrado. Nuevas aportaciones desde la perspectiva de la cultura visual". En M^a Reyes GONZÁLEZ-VIDA *et al.*, *Ilustrando identidades*. Barcelona/Granada: Octaedro/Editorial Universidad de Granada.

ARGULLOL, Rafael (2009). "Arte entre tiburones", *El País*. [artículo en línea]

https://elpais.com/diario/2009/12/18/opinion/1261090804_850215.html

ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE EDUCADORES INFANTILES. "Los procesos y estrategias de aprendizaje en educación infantil". [artículo en línea]

<https://docplayer.es/80251219-Los-procesos-y-estrategias-de-aprendizaje-en-educacion-infantil.html>

ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE EDUCADORES INFANTILES (2005). "Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia". [artículo en línea]

http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT (Grup de Treball Refem l'escola) (2012). "Centenari dels 30 punts de l'Escola Nova. Adolphe Ferrière". Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

<https://docplayer.es/71685235-Centenari-dels-30-punts-de-l-escola-nova-adolphe-ferriere.html>

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT (2018). "Rosa Sensat i l'escola de la llibertat. 14 reflexions de la pedagoga, que deia que «el mestre ha de fer-se petit i humil davant de l'infant»". *Sala d'estar. Catorze. Cultura Viva*. [artículo en línea]

<https://www.catorze.cat/generapdf.php?id=3258>

ÁVILA, Rosa M^a (2003). "La enseñanza del arte en la escuela". *Íber*, núm. 37, págs. 30-42

AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón *et al.* (1998). *Planteamientos de Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó.

AYUSTE, Ana; TRILLA, Jaume (2005). "Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación." *Revista de Educación*, num. 336, págs. 219-248.

AZNAR, Laura (2016). "Llums i ombres de l'escola 21". *El Crític*. [Texto en línea]

<https://www.elcritic.cat/investigacio/llums-i-ombres-de-lescola-21-10395>

BALADA, Marta; JUANOLA, Roser (1987). *La educación visual en la escuela: orientación para los ciclos inicial y medio*. Barcelona: Paidós.

BALADA, Marta (1981). "La educación visual y plástica". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 77, págs. 4-8.

BALADA, Marta (1993). "Arts plàstiques i metodologia: descripció d'un model didàctic". *Temps d'Educació*, núm. 10, págs. 23-42.

<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/140594/246256>

- BALADA, Marta; PANADÉS, Imma (2002). "Situación y perspectiva de la educación artística" *Aula de Innovación Educativa*, 2002, vol. 11, núm. 113-114, págs. 45-49.
(en 2007 este mismo texto aparece en el libro *La educación artística en la escuela*)
- BALADA, Marta; PANADÉS, Imma (2007). "Situación y perspectiva de la educación artística". *La educación artística en la escuela*. Graó. Barcelona.
- BALL, Stephen J. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Paidós: Barcelona.
http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf
- BARBERA, P.J. (1935). "El Método Agazzi". En Faustino Sarmiento, *El Monitor de la Educación*. Argentina.
http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97733/Monitor_10345.pdf?sequence=1 \
- BARBERO, ANA M^a (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. Logroño: Unir.
https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/09/Manual_DIDACTICA_PLASTICA_.pdf
- BARCIA, MANUELA (2002). "El maestro de educación Infantil." La creatividad en el niño de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- BARDIN, Lauren (2002), *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARRAGÁN, José M^a (1995). "Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 24, págs. 39-63.
- BARRETT, Terry (2003). "Interpreting Visual Culture". *Art Education*, vol. 56, núm. 2, págs. 6-12
- BARRETT, Terry (2007). "Teaching Toward Appreciation in the Visual Arts". En BRESLER *International Handbook of research in Arts Education* (págs. 639-654). The Netherlands: Springer.
https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf
- BARRETT, Terry (2010). "The importance of teaching interpretation". *FATE in Review*, núm. 32, 3-11.
<http://terrybarrettosu.com/articles/>
- BARTHES, Roland (1994). "La muerte del autor". En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (págs. 65-71). Barcelona: Paidós.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54896642/1.2_barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_susurro_del_lenguaje.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190829%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190829T095319Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=77c7ac4d35ce89e7a344de94f7e0426d5c47302fa769733f458f19cab7fb83ff
- BATALLA, Gregoria (2009). "Escuchando al niño. El arte en la escuela". [artículo en línea]
http://www.mrpmenorca.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=83&Itemid=31
- BAUMAN, Zygmunt (2016, 2005 1^a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.

- <https://drive.google.com/file/d/0B9h7aliyWcfjNHZFTG5pS1JQNmM/view>
- BAXANDALL, Michael (1972). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Barcelona: Gustavo Gili
- BENOT, Eduardo (1862). "Errores en materia de educación y de instrucción pública". *Revista Médica*. Madrid: Librería de Hernando y Compañía.
<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000108363&page=1>
- BERDICHEVSKY, Patricia (2009). *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Rosario: Homo Sapiens.
- BERDICHEVSKY, Patricia (2014). "¿Qué hacen estos niños aquí?". En Patricia SARLE; Elizabeth IVALDI; Laura HERNÁNDEZ. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- BERESALUCE, Rosario (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis_Rosario_Berasaluce.pdf
- BERGÓS, Mònica (2017). "Entrevista a Cristina Tébar. Fa anys poca gent fora de l'àmbit educatiu sabia qui era Montessori, ara es coneix molt més". *El Diari de l'educació*. [artículo en línea]
<http://diarieducacio.cat/cristina-tebar-anys-poca-gent-fora-lambit-educatiu-sabia-montessori-ara-coneix-mes/>
- BEZOS, Javier (2014). *Bibliografías y su ortotipografía: Guía práctica para la aplicación de la norma ISO 690:2010 sobre referencias bibliográficas, con información detallada sobre el tratamiento de los datos y tipos concretos de recursos, incluyendo los electrónicos, así como datos complementarios sobre las normas de Vancouver y la National Library of Medicine (NLM)*. [artículo en línea].
<https://bibliotecas.usal.es/en/citas-y-elaboracion-de-bibliografias>
- BIELER, Martín (2003). "Actividades artísticas y manualidades en la escuela infantil Waldorf", *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual*. Graó: Barcelona.
- BIRGIN, Alejandra (2011). "Philippe Meirieu"(entrevista), *Revista del IICE*, núm. 30, págs. 5-15
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141>
- BLASCO, Jaume (2016). *De l'escola bressol a les polítiques per a la petita infància*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Dossier%20Premsa-petita%20infancia%20_210916.pdf
- BOJ, Clara (2011) "Aulas contemporáneas. Arte y cultura visual en los centros escolares" en Acaso (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel. En Transversalia.net[artículo en línea]
http://api.ning.com/files/g3LzobQTVuilBtIgmTgMy2klw*lhZrEhBNtPu1EZg2hFH*LSBamVdp8*dFVt1mw9YED7jaSnaaAXiN4jsTBxwN7UafFNrj/Perspectivas.pdf
- BONÀS, Meritxell (2009). *Nous diàlegs de complicitats ciutadanes. Estratègies d'acció artística comunitària entre l'escola i el seu entorn*. Trabajo de investigación por Licencia de estudios.
<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1897m.pdf>
- BONÀS, Meritxell (2011). "Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia", *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, núm. 42, págs. 143-156.

- BOONE, Danielle (2007). "A Picasso or a Pre-schooler? : Ways of seeing the 'child as artist'".
Conference Presentation. Philosophy of Education Society of Australasia (págs. 1-12). Australia :
 Queensland University of Technology.
https://eprints.qut.edu.au/12477/1/DBoone_2007_PESA_conference_paper..pdf
- BOONE, Danielle (2008). "Young children's experience of visual displays of their artwork".
Australian Art Education, núm. 31 (2) (págs. 22-45). Carlton, VIC: Art Education Australia.
- BOSCH, Eulàlia (2000). "Conversa amb Eulàlia Bosch: el diàleg de l'art". *Infància*, núm. 113, págs.
 26-28. Barcelona: Rosa Sensat.
- BOSCH, Eulalia; DOÑATE M^a Carmen (coords) (2009). "Hacer plástica. Un proceso de diálogos y
 situaciones". *Temas de Infancia* núm. 7. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- BOSCO, Alejandra y Montserrat Rifà (2009). "Espacios, tiempos y saberes para una subjetividad
 reflexiva en la escuela primaria Bellaterra" *Forum: Qualitative Social Research*, vol 10, núm. 2.
 (versión sin paginar)
- BLASCO, Jaume (2016). *De l'escola bressol a les polítiques per a la petita infància*. Barcelona:
 Fundació Jaume Bofill.
- BRANDT, Ema (2001). "Educación Plástica-Visual EN EL Nivel Inicial". *Aportes para el debate
 curricular*. Buenos Aires: GCBA/Secretaria de Educación.
<http://www.hospitalalvear.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/tpvniweb.pdf>
- BRANDT, Ema (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Buenos Aires:
 Biblos.
http://iesecleston.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Interior_libroInvestigacion.pdf
- BREHONY, Kevin (2013). "Play, Work and Education Situating a Froebelian Debate". *Bordón. Revista
 de pedagogía*, vol. 65 núm. 1.
<https://eric.ed.gov/?id=ED555421>
- BRESLER, Liora (2007). *International Handbook of research in Arts Education*. The Netherlands:
 Springer.
https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf
- BUCKINGHAM, David (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata.
- BUCKINGHAM, David (2003). "Afrontar la ingenuidad en la educación" entrevista con F.Hernández
 y J.M^a Sancho. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 328, págs. 40-46.
- BUENO, David (2014). "La importància de la plàstica en els aprenentatges". *Criatures* [artículo en
 línea]
- BURGESS, Lesley; ADDISON, Nicholas (2004). "Contemporary art in schools: why bother?". *Art
 Education*, núm. 11-18 (págs. 15-38). Londres: Continuum.
- BURR, Vivien (1995). *Introducció al Construccionalisme Social*. Barcelona: Proa.
- CABANELLAS, M^a Isabel (1989). "Los primeros dibujos infantiles", *Cuadernos de Pedagogía*, núm.
 167, págs. 11-13.
- CABANELLAS, M^a Isabel (1993). "Bebés y expresión plástica". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 247,
 págs. 15-18.
- CABANELLAS, M^a Isabel; HOYUELOS, Alfredo (1995). "Los estereotipos, una forma de
 contaminación cultural". *Infancia: educar de 0 a 6 años*, núm. 32, págs. 9-11.

- CABANELLAS, M^a ISABEL y Clara ESLAVA (Coords.) (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=OmTU9x0v9LkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Isabel+Cabanelas&ots=xD-BPlo_y&sig=njDdtcycwyPm1RA1bp7exx7ax3g#v=onepage&q=Isabel%20Cabanelas&f=false
- CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo (1995). "Los estereotipos, una forma de contaminación cultural", *Infancia*, 32 (págs 29-31). Barcelona: Rosa Sensat.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; MENDÍA, Eva; POLONIO, Raquel (2003). "¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística?". En Ricard HUERTA, *Radiografía de la Educación Artística. Revista EARI*, núm 1, págs. 21-34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4352407>
- CAJA, Jordi; BERROCAL, Marta (coords.) (2007). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- CAHAN, Susan; KOCUR, Zoya (2011). "Contemporary art and multicultural education". *Rethinking contemporary art and multicultural education*. Nueva York: Routledge.
- CALAF, Roser (2006). "Prólogo". En Pablo COCA y M^a Paz MONTERO (coords.). *Arte Contemporáneo y Educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejería de Cultura y Turismo.
- CALAF, Roser; FONTAL, Olaia (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
<http://www.sintesis.com/data/indices/9788497566902.pdf>
- CALVO, Marta (2002). "La educación por el arte" en BRANDT, E, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 281-311). Barcelona: Paidós.
- CAMNITZER, Luís (2015). "Ni arte ni educación". Texto de la exposición *Ni arte ni educación*. Madrid: Matadero del 30 de octubre 2015 al 10 de enero 2016. [Artículo en línea sin paginar]
<http://adrianaraggi.com/ni-arte-ni-educacion/>
- CAMP MAYHEW, Katherine; CAMP, Ann (1936), *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. Nueva York: Apple Century Company.
- CANNELLA, Gaile (1997). *Deconstructing early childhood education*. Nueva York: Peter Lang.
- CANO, Josefa; GUERRERO, Gema; HERNÁNDEZ, César (2011). "¿Qué hay del Arte Contemporáneo? ¿Cómo voy a enseñar algo a mis alumnos que ni yo mismo/a entiendo?". *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, núm. 2 (págs. 58-63). Valencia: Universidad de Valencia.
<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6968/%C2%BFQue%CC%81%20hay%20de%20Arte%20Contempor%C3%A1neo%3F.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CARBALLO, Anna; LEMKOW-TOVIAS, Gabriel; Cantons, J., Brugarolas, I.; Mampel S; Pedreira, Marta (2016). "Neuroeducación y espacios de aprendizaje". En Juan Luís CASTEJÓN; *Psicología y Educación: Presente y futuro*. ACIPE (Asociación Científica de Psicología y Educación). Págs.. 2255-2263.
https://acipe.es/wp-content/uploads/2017/12/cipe_final_capitulos.pdf
- CARBALLO, Anna (2018). "La neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación". Entrevista de Ana Torres Menárguez para *emagister, El País*.
https://elpais.com/economia/2018/02/16/actualidad/1518783405_526230.html

- CÁRDENAS, Yeimi (2015). "Discursos acerca del juego y la infancia: apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna (Colombia 1930-1950)". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 25, págs. 173-192.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100011
- CÁRDENAS, Yeimy; REYES, Lilia (2017). "Tendencias de creencias de maestros sobre calidad educativa". *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología-TED*, núm. 15 (págs. 3-19). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/5559/4577>
- CARLI, Sandra (1999). "La Infancia como Construcción Social". En *Sandra Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana. (versión sin paginar)
<https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- CARLI, Sandra (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Del%20Cueto.%20%20Socializaci%C3%B3n%20infantil%20en%20countries%20y%20barrios%20cerrados.pdf>
- CARPINTERO, Elvira; PASTOR, Lorena; GARCÍA, Marta; GARCÍA, Mercedes (2011). "Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en educación infantil". *Colección Investigamos*, núm. 8. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
https://books.google.es/books?id=SiYbAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q=tesis&f=false
- CARR, wilfred; KEMMIS, Stephen (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, wilfred (2013). "Becoming Critical hoy". En César CASCANTE; Jaime MARTÍNEZ BONAFÉ, (coords). "Las pedagogías críticas hoy. ¿Qué ocurrió con las pedagogías críticas?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorad*, núm. 77 (págs. 35-44). Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4840072.pdf>
- CASCALES, Raquel (2017). "The problematic perception of beauty in the artistic field". En Martha LEVINE, *Perception of beauty*. IntechOpen, págs. 83-96.
<https://www.intechopen.com/books/perception-of-beauty/the-problematic-perception-of-beauty-in-the-artistic-field>
- CASCANTE, César; MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2013). "Las pedagogías críticas hoy. ¿Qué ocurrió con las pedagogías críticas?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 77 Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
https://www.redalyc.org/pdf/274/TablaContenidos/Toc_30138.pdf
- CASCANTE, César; MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2013). "Pedagogía Crítica, treinta años después". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 77 (págs. 15-21). Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138002>

- CASTILLO, Mercedes (2006): "Proyecto Educativo *Constelación Arte*. Una experiencia actual" en Pablo Coca y M^ªPaz Montero (coords.) *Arte Contemporáneo y Educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejería de Cultura y Turismo.
- CAUQUELIN, Anne (2002). *El arte contemporáneo*. México: Publicacions Cruz
- CAVADA, Carmen (2017). "Historia de la neurociencia". En *Sociedad española de neurociencia*. [artículo en línea]
https://www.senc.es/wp-content/uploads/2017/11/Historia_de_La_Neurociencia_CC.pdf
- CENTRE D'ART LA PANERA (2007). "Programa d'educació i integració sociocultural". Lleida: Centre d'Art La Panera.
http://www.lapanera.cat/downloads/cat/programa%20sociocultural_cat.pdf
- CHALMERS, F. Graeme (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- CHALMERS, F. Graeme (2004). "Learning from Histories of Art Education: An Overview of Research and Issues" en EISNER, E. W., & Day, M. D. (Eds.). (2004a). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.
- CHECA GODOY, Antonio (1989). "Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España". *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 8, págs. 343-375.
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79498/1/Aportaciones_para_un_censo_de_la_prensa.pdf
- CHERRY, Clare (1984). *El arte en el niño en edad preescolar*. Barcelona: CEAC.
http://docs.wixstatic.com/ugd/13971a_6566a0ba6295404fa91d648e51fe7036.pdf
- CHICO, Pedro (1924). *Decoración escolar*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- CIRLOT, Lourdes (1997). "El arte contemporáneo en cuestión: reflexiones". En Lurdes CIRLOT; Martí PERÁN (coords). *I Jornades de debat d'art contemporani*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pág. 9
- CLEMENTE, María (2007). "La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación". *Teoría de la educación*, núm. 19 (págs. 25-46). Salamanca: Universidad de Salamanca.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71830/La_complejidad_de_las_relaciones_teor%C3%ADa-pr%C3%A1ctica_en_educaci%C3%B3n.pdf;jsessionid=6F56A9E706597E13073099EA695D3490?sequence=1
- COCA, Pablo; MONTERO, M^ª Paz (2006). *Arte Contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León/Consejería de Cultura y Turismo.
- CODINA, Teresa (2002). "Rosa sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica". *Historia de la Educación*, núm. 21, págs. 91-104.
- COHEN, Louis ; MANION, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- COLMENAR, Carmen (1991). "Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración". *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 10, págs. 89-106.
<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/issue/view/512>
- COLMENAR, Carmen (1995). "Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental". *Revista complutense de educación*, núm. 6 (1), págs. 15-30.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED959512/showToc>
- COLMENAR, Carmen (2016). "La modernización de la escuela infantil en Catalunya". En Carmen SANCHIDRIAN Y Julio RÚIZ BERRIO (coords.). En *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.

- COLLADOS, Esther (2010). "La enseñanza del Dibujo a través de los libros de texto de educación obligatoria publicados en España (1915-1990): estudio bibliométrico de contenidos". *Revista de Educación*, núm. 352 págs. 517-544.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_23.pdf
- CONTINO, ANDREA (2009). *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona: Graó.
- CONTRERAS, José; Hernández, Fernando; Puig, Josep M.; Rué, Joan; Trilla, Jaume (1996). "¿Existen hoy tendencias educativas?", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 253, págs. 10-13.
- CONTRERAS José; ARNAUS, Remei (2015). "Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura pedagògica". *Temps d'Educació*, núm. 48, págs. 29-49.
<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/297825/386846>
- CORTADELLAS, Montserrat (2009). "A-disciplinarietà". En Andrea CONTINO, *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona: Graó.
- COSSÍO, Manuel (1885). *Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte en Una antología pedagógica* (Vol. 3). En Jaume Carbonell Serraboja (1985), *Una antología pedagógica. Selección de textos, presentación y bibliografía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<https://books.google.es/books?id=FZkUYA8YxVoC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=%22Giner+y+Coss%3%ADo+fuieron+figuras+espa%C3%B1ol%C3%ADsimas%22&source=bl&ots=I9S2GyJHMv&sig=sjG-29NsVhYudhJRgEHBU1PouTE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi2jIDej-jTAhVHuBoKH5JBYQQ6AEIJTAA#v=onepage&q&f=true>
- COURTNEY, Weida (2014). *Crafting Creativity*. Rotterdam: Springer.
- COX, Maureen (2000). "The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional". *British Journal of Educational Psychology*, núm. 70, págs. 485-503
- CREUS, Amalia; DOMINGO, Laura (2013). "Miradas sobre la infancia". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 436, págs. 26-29.
- CRESCO, José Luis (2011). "Cuando el docente es un artista". En Ricard HUERTA, *EARI*, núm. 2
- CUADRA, Marín; HERNÁNDEZ, Fernando (2018). "Investigar los discursos sobre la infancia en la fotografía artística contemporánea". En Estibaliz ABERASTURI; Amaia ARRIAGA; Idoia MARCELLÁN (2018). *Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (Actas del IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en educación infantil y primaria Donostia del 29 de junio al 1 de julio de 2017) . Bilbao: Universidad del País Vasco.
<https://es.scribd.com/document/397277209/libro-arte-ilustracion-cultura-visual-congreso-2017-dialogos-mediacion-educativa-critica-escuela-pdf>
- CUENCA ESCRIBANO, Antonio (1997). "El área de educación artística-plástica en la escuela infantil y primaria y en los diseños para la formación del profesorado". *Tendencias pedagógicas*, núm. 3, págs. 99-106.
- CUENCA ESCRIBANO, Antonio (2003). "La obra de Elisa López Velasco". *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 15, págs. 73-81
- CUENCA ESCRIBANO (2009). "El dibujo en la escuela. Una revisión histórica de sus primeros tratadistas". *Tendencias pedagógicas*, núm. 14, págs. 335-351.
- CUETO, Judit (2015). "El dibujo con Montessori". [Artículo en línea]
<http://caracol-miricol.blogspot.com/2015/03/el-dibujo-con-montessori.html>

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- CHALMERS, Graeme. (1996). *Celebrating Pluralism. Multicultural Approaches to Art Learning*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- CHERRY, Clare (1984). *El arte en el niño en edad preescolar*. Barcelona: CEAC.
http://docs.wixstatic.com/ugd/13971a_6566a0ba6295404fa91d648e51fe7036.pdf
- CHIPMAN, Alice (1902). "The Elementary School Teacher. The place of the kindergarten". Conferencia en el Kindergarten Club of Chicago celebrada en enero 1903.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/453192>
- DA SILVA, Tomaz tadeu (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- DE CERTEAU, Michel (2000, 1990^{1ª}). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE PASCUAL, Andrea; OVIEDO, Carmen (Coords.)(2018). *"Cartografías arte educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación"*. *Cartografías Arte+Educación*. Madrid: Fundación Nina & Carasso.
<https://cartografiasarteducadores.com/wp-content/uploads/2018/05/informe-cartografias-arte-educacion.pdf>
- Del CORRAL, María (2007). "Vivir el arte. Entrevista con María Corral". Entrevista de Olivia RUIZ RICO, Minerva, núm. 5. (págs 90-93). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- DEL VALLE, Ángela; BARTOLOMÉ, Bernabé (2000). "La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años", *Revista de educación*, núm. 1, págs. 375-399.
- DERHAM, Frances (2001). *Art for the child under seven*. Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.
- DÍAZ-OBREGÓN, Raúl (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen (1995). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- DIEZ NAVARRO (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
https://books.google.es/books?id=yaF9YjWskO0C&pg=PA195&lpg=PA195&dq=%22Arte+en+la+escuela+infantil%22&source=bl&ots=6lipratsTS&sig=bNUyW_dwjlkX46cjUarBJviBGW4&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewiDxfPQq5ndAhXt4IUkHRaLAB84HhDoATAJegQIABAB#v=onepage&q=%22Arte%20en%20la%20escuela%20infantil%22&f=false
- DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen (2016). *El oficio del arte. Soñar con el lápiz en la mano*. Barcelona: Graó.
- DOMÈNECH, Joan (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- DORN, Charles (2006). "The world's schoolmaster: Educational reconstruction, Grayson Kefauver, and the Foun ding of UNESCO, 1942-1946". *History of Education*, núm. 35 (3), págs. 297-320.
- DUSSEL, Inés (2009). "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". *Nómadas*, núm. 30, págs. 180-193.
<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf>
- EFLAND, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

- EFLAND, Arthur (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona: Octaedro.
- EGAN, Kieran (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- EISNER, Elliot (1992). "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano". *Revista Española de Pedagogía*, vol. 50, núm. 191, págs. 15-34.
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/1-La-Incomprendida-Funci%C3%B3n-de-las-Artes-en-el-Desarrollo-Humano.pdf>
- EISNER, Elliot (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
<https://vdocuments.mx/download/educar-la-vision-artistica-capitulo-1-elliott-eisner> (Cap. 1)
- EISNER, Elliot (2002). "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales", *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*. págs 47-55.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38827764.pdf>
- EISNER, Elliot; DAY, Michael D (Eds.). (2004a). *Handbook of research and policy in art education*. Londres/Nueva York: Routledge.
<https://es.scribd.com/document/181549713/EISNER-RESEARCH-ART-EDUCATION-pdf>
- EISNER, Elliot (2004b). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, Elliot (2004c). "What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?" *International Journal of Education & the Arts*, núm. 5(4), págs. 4-16.
<http://ijea.asu.edu/v5n4/>.
- ELLSWORTH, Elizabeth (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- ESBRINA (2014). (SANCHO, Juana M^a; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; MARTÍNEZ, Sandra et al. "La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)". En Juana M^a SANCHO; José Miguel CORREA, Xavier GIRÓ; FRAGA, Leticia (Coords.) *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona, 21-22 de noviembre, 2013*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50728/1/Esbrina-Aprender_docente_p11-23.pdf
- ESTEBAN, Mari Luz y OTXOA, Isabel (2010). "El debate feminista en torno al concepto de cuidados". *Boletín ECOS*, núm. 10, págs. 1-9.
<http://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/Boletin%2010/DIALOGO%20Esteban-Otxoa.pdf>
- ESTERUELAS, Albert; Garcia Ferrero, Jordi; Vilafranca, Isabel (2015). "L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia". *Temps d'Educació*, núm. 49 (págs. 111-133). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ESTEVE, José Manuel (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, José Manuel (1987). "El malestar docente". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 148. (versión sin paginar)
- FARRÉ, FORTUNY, MARTÍNEZ Y ÒDENA (2005). *Dies i Camins. 40 Escoles d'estiu*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- FARRENY, M^a Teresa (2005). "Carme Aymerich i Barbany. El difícil arte de educar una vida plena y creativa". En *30 retratos de maestras. Cuadernos de Pedagogía. Especial 30 años*, (págs. 87-94). Madrid: Cisspraxis/Cuadernos de Pedagogía.

https://issuu.com/victor./docs/treinta_retratos_de_maestra

FERNANDES, Priscila (2015). *¿Y el arte? El libro de educación estética de la Escuela Moderna*. Barcelona: SL Ediciones/La Iluvia.

<https://priscilafernandes.net/content/1-projects/9-the-book-of-aesthetic-education-of-the-modern-school/3-publications/2-lesson-0-publication/lesson0-cat-cast-pfernandes.pdf>

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson (2016). "Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. En *Arte y educación. Artnodes*, núm. 17, págs. 6-14. Barcelona: UOC.

<https://www.raco.cat/index.php/Artnodes/article/view/318499>

FERRADÁS, Lois; FRANCO, José Pablo (2016). "Presencia de la Pedagogía Montessori en revistas profesionales españolas. El caso de Infancia, Aula de Infantil y Cuadernos de Pedagogía". *Revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdeI)*, núm. 5(2), págs. 166–173.

<http://www.reladei.net>

FERRI, Gino (2017). "¿Cómo se está transformando la escuela? Reflexiones sobre unas problemáticas de la llamada «innovación educativa»". *Claves para repensar la educación pública*. Barcelona: Rosa Sensat.

http://www2.rosasensat.org/files/reflexiones_sobre_como_se_esta_transformando_la_escuela.pdf

FERRI, Gino, (2018). "Nueva ilustración radical en educación". *El diari de l'escola d'estiu*. [artículo en línea]

<http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2018/07/04/nueva-ilustracion-radical-en-educacion/>

FONTAL, Olaia (2007). "De l'avaluació a l'autoavaluació. Un recorregut conceptual a través de l'art". *Temps d'Educació*, 33 (págs. 237-253). Barcelona: Universitat de Barcelona.

FONTAL Olaia y CALAF Roser (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

FONTAL, Olaia; GÓMEZ, Carmen; PÉREZ, Sara (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.

FOSATI, Amparo y Belén Segurado (2007). "Expresión plástica y educación infantil". En Francisco CAJA (coord), *La educación visual y plástica hoy*. (págs. 81-86). Barcelona: Graó.

FREEDMAN, Kerry (2003). *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

FREINET, Célestin (2005, 1964^{1ª}). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* México: Siglo XXI.

https://books.google.es/books?id=QOfx_S3zAoIC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22C%C3%A9lestin+Freinet%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi-gl-SnbzZAhVspVkkHdb6AIY4ChDoAQgwMAI#v=onepage&q&f=false

<https://es.scribd.com/document/359543984/Tecnicas-Freinet-de-La-Escuela-Moderna>

FREIRE, Heike (2016). "Patios vivos para crecer y aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, Barcelona: Wolters Kluwer.

<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/07/594.pdf>

FREINET, Élise (1962). "Dessins et peintures d'enfants". *BEM*, núm. 16. Éditions de l'École moderne française.

<https://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem-16/bem-16.htm>

FROEBEL, Friedrich (1888). *La educación del hombre*. Nueva York: Biblioteca del maestro. D. Appleton.

- <http://www.archive.org/details/laeducacindelh00fr>
- FROEBEL, Friedrich (2003). *La educación del hombre*. Biblioteca virtual.
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf> (versión moderna)
- GADAMER, Hans-Georg (1999). "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica" *Verdad y método*. (cap. 12, págs. 461-486). Salamanca: Sígueme.
https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZldHlzWVU/edit
- GALTON, Maurice (2007). *Learning and teaching in the primary classroom*. Londres: SAGE.
<https://epdf.pub/learning-and-teaching-in-the-primary-classroom2001a7708736acd6c04be0ab2face1213887.html>
- GARCÍA-LLEDÓ, Guillermo (2002). "Las instalaciones en la escuela". *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I. (págs. 387-391). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=GARC%C3%8DA-LLED%C3%93%2C+G.+%282002%29.+Las+instalaciones+en+la+escuela.+Revista+Arte%2C+Individuo+y+Sociedad.+Anejo+I.+Madrid%2C+Servicio+de+publicaciones+de+la+Universidad+Complutens&btnG=
- GARDNER, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- GEERTZ, Clifford (1973). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". *La interpretación de las culturas*, (págs. 19-40). Barcelona: Gedisa.
https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz_descripcic3b3n_densa_la_interpretac3b3n_de_las_culturas.pdf
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- GEERTZ, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.
- GEERTZ, Clifford (1976). "El arte como sistema cultural". En *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. (págs. 117-146). Barcelona: Paidós.
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1983-conocimiento-local.pdf>
- GEERTZ, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
[http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/03-Geertz_%20el%20yo%20testifical_%20en%20El_antropologo_como_autor-Cap._4_\(17_copias\)\\$3.40.pdf.pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/03-Geertz_%20el%20yo%20testifical_%20en%20El_antropologo_como_autor-Cap._4_(17_copias)$3.40.pdf.pdf)
- GENERALITAT DE CATALUNYA; DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2016). *Currículum i Orientacions. Educació Infantil. Segon Cicle*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Ensenyament.
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>
- GENNARI, Mario (1994). *L'Educazione Estetica*. Milán: Strumenti Bompiani.
- GERTRÚDIX, Sebastián (2016). "Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España". *Tendencias Pedagógicas*, núm. 27, págs. 231-250.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669923/TP_27_17.pdf?sequence=1
- GIMENO LORENTE, Paz (2013). "Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 77, págs. 77-92.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Comp.) (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2008). "La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística". *Revista Docencia*, núm. 36, págs. 135-154.
- GIRÁLDEZ, Andrea (2009). "Reflexiones en torno al lugar de las artes en la educación infantil". *Participación educativa*, núm. 12, págs. 100-109.
- GIRALDEZ Y PALACIOS, (2016). "Demandas formativas sobre la educación artística en Iberoamérica". *Informe Viu*. Valencia: Universitat Internacional de Valencia.
- GOFFMAN, Erving (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Vol. 60). Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ, Carmen; FENOY, Beatriz (2017). "La sensorialidad como estrategia para la educación patrimonial en el aula de educación infantil". *EARI*, núm. 8, págs. 54-68.
- GOMPERTZ, Will (2015). *Piensa como un artista*. Barcelona: Taurus.
- GONZÁLEZ -AGÀPITO, Josep (1983). "Temps era temps. Pablo Montesino", *Infància*, núm. 10. (págs 8-10). Barcelona: Rosa Sensat.
- GONZÁLEZ -AGÀPITO, Josep (1985). "Temps era temps. Els parvularis de l'Ajuntament de Barcelona", *Infància*, 23 (págs. 34-35). Barcelona: Rosa Sensat.
- GONZÁLEZ -AGÀPITO, Josep (1987). "Temps era temps... Una visió crítica del mètode Montessori". *Infància*, núm. 37 (págs. 6-7). Barcelona: Rosa Sensat.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. (1991). "Educación infantil e industrialización en Cataluña". *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10, págs. 135-154.
<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/issue/view/512>
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. (1991b). "De antaño... Froebel, creador de la moderna educación de párvulos". *Infancia*, núm. 9 (págs. 4-5). Barcelona: Rosa Sensat.
- GONZÁLEZ- AGÀPITO, Josep (1994). "La renovació pedagògica durant el franquisme" *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, núm. 1 págs. 145-151.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO", Josep (1999). "Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición y reforma". En Justino MAGALHÃES; Agustín ESCOLANO (coords.). *Los profesores na história*. (págs 45-58). Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14988.pdf>
<https://docplayer.es/84288297-Crisis-de-identidad-en-los-papeles-y-en-la-formacion-de-los-profesores-tradicion-y-reforma.html>
- GONZÁLEZ-AGÀPITO", Josep. (2006). "Marta Mata: Conservar la memòria, afermar la identitat". *Perspectiva escolar*, núm. 309, págs. 33-38.
- GONZÁLEZ- AGÀPITO, Josep (2007). "Marta Mata, la lucha por la calidad de la educación infantil". *Infancia*, núm. 106, págs. 7-9.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/62070/00820092000057.pdf?sequence=1>
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (1998b). "Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica", *Investigación en la Escuela*, núm. 6.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO (2018). *El universo pedagógico de Célestin Freinet*. Barcelona: Escuela Viva.

- GONZÁLEZ VIDA, M^a Reyes (2007). *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral.
<http://hdl.handle.net/10481/1878>
- GONZÁLEZ VIDA, M^a Reyes (2017). *Ilustrando identidades*. Barcelona/Granada: Octaedro/Editorial Universidad de Granada.
- GORT, Gerard (2001). "Entrevista a Marta Mata Garriga". *Revista del Centre de Lectura de Reus*, núm. 1, págs. 27-35.
- GRATACÓS, Rosa (1983), "La educación artística en la Escuela", *Aula abierta*, 38.
- GUICHOT, Virginia (2016). "Bases pedagógicas de la Escuela Nueva. El progresismo de John Dewey", Sanchidrian y Rúa Berrio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- GUILLLOT, Gerard (2005). "L'educació artística a l'escola estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica". *Infancia*, núm. 143.
- GUTIÉRREZ, Rosario (2015). "El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil". *Ensayos*, núm. 30 (2)(págs 259-269). Málaga: UCLM
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- HARGREAVES, David (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, David; GALTON, M.J; ROBINSON, S. (2002). "La psicología evolutiva y la educación artística". En David Hargreaves, *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata. págs. 171-191.
- HARGREAVES, David; ROBSON, Sue; GREENFIELD, Sue; FUMOTO, Hiroko (2014). "Ownership and autonomy in early learning: The Froebel Research Fellowship project, 2002-2015". *Journal of Early Childhood Research*, núm. 12.
<http://ecr.sagepub.com/content/12/3/308>
- HATTIE, John (2011). "Feedback in schools". En Sutton, R., Hornsey, M.J., & Douglas, K.M. (Eds.) *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*. Peter Lang Publishing: New York.
<https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/Feedback%20article.pdf>
- HATTIE, John (2012). *Visible learning for teachers*. London/New York: Routledge.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel ; SÁNCHEZ MÉNDEZ, Manuel (Coords.)(2000): *Educación artística y arte infantil*. Fundamentos, Madrid.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1995). "El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico". En Revista *interuniversitaria de formación del profesorado* 1995, núm. 24, págs. 21-37.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/124715328210.pdf
- HERNÁNDEZ, Fernando (1995b). "Educar la visión artística". En *Recensiones bibliográficas*, núm. 24, págs. 237-240.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/12650611311.pdf
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Publicaciones MECP.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000a). *Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
<http://bdh.bne.es/bnearch/CompleteSearch.do?field=todos&text=educacion+infantil&showYearItems=&exact=on&textH=&advanced=false&completeText=&pageSize=1&pageSizeAbrv=30&pageNumber=25>

- HERNÁNDEZ, Fernando (2000b). "Per sortir de la calma blanca de l'escola primària". Temps d'Educació, núm. 23. Págs. 185-196.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002a). "El área de "Didáctica de la Expresión Plástica": entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos". *Revista de Educación*, núm. 328, págs. 111-136.
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280710861.pdf?documentId=0901e72b81259407>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002b). "Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los Estudios de la Cultura Visual" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 312, págs.-55.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2006). "Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes". En M^a Carmen GÓMEZ; Fernando HERNÁNDEZ; Héctor Julio PÉREZ. *Bases para un debate sobre investigación artística*. (págs. 9-49). Madrid: Ministerio de Educación.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2008). "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, págs. 85-118.
<https://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2009b). "Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual". En Raimundo MARTINS; Irene TOURINHO (coords.). *Narrativas de Ensino e Pesquisa na Educação de Cultura Visual*, págs. 189-212. Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria
- HERNÁNDEZ, Fernando (2009c). "Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 55, págs. 43-54.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9756/8970>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2010). "Direccionalidad y análisis dialógico-performativo frente a los discursos sobre la infancia". En *I Congreso Internacional: Arte Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Granada 3-6 noviembre de 2010
<http://issuu.com/materiaisdeartes/docs/actas>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2012). "La Cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones". *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 14, n. 2, págs. 195-207.
<https://periodicos.uff.br/index.php/revistainstrumento/article/download/18768/9878>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2013). "Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela". *Trama Interdisciplinar*, vol. 4, núm. 1, págs. 34-52.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2014). "Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 447, págs. 1-4.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2015). "Pensar los límites y las relaciones entre la práctica artística y la investigación artística". *Aniav: Real Virtual*. Vol. II. págs. 22-25.
<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/ANIAV/ANIAV2015/paper/view/1658>
<http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1658>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2016b). "Innovación no implica transformación", *El diario de la educación*. [Artículo en línea]
<https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/11/21/innovacion-no-implica-transformacion/>

- HERNÁNDEZ, Fernando; AGUIRRE, Antonio (Comps.) (2012). *Investigación en las artes y la cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/221622>
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana M^a; CARBONELL, J.; TORT, T.; SIMÓ, N.; SÁNCHEZ-CORTÉS, E. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María (2018). "La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido", *RED: Revista de Educación a Distancia*, núm. 56
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Mercè (2009) "A Erina nadie le dice nada,... y nosotros no podemos hacer lo que queremos La educación de la cultura visual en la Educación Infantil" Capítulo en proceso de publicación en el libro coordinado por Raimundo Martins "Cultura Visual y educación infantil". [artículo en línea]
<https://es.scribd.com/document/157200919/A-Erina-Nadie-Le-Dice-Nada-4>
- HOFF, Mónica (2011). "Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la bienal del Mercosur". *Errata# Pedagogía y educación artística*, núm. 4, págs. 42-62.
https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica
- HONORÉ, Carl (2010). *Bajo presión*. Barcelona: RBA
- HOYUELOS, Alfredo (2001). "Pensamiento y obra pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, págs. 52-57.
- HOYUELOS, Alfredo (2009). "Ir y descender a y desde Reggio Emilia". *CEE Participación Educativa*, págs. 171-181.
- HOYUELOS, Alfredo (2010). "La identidad en educación infantil", *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 35, núm. 1, págs. 15-23. Brasil: Universidade Federal de Santa María.
- HOYUELOS, Alfredo (2011). "Introducción Educación infantil: una canción a varias voces". *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 42, págs. 5-11.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/258/244>
- HOYUELOS, Alfredo (2014). "Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi". *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, núm. 3 (1), págs. 43-61
- HOYUELOS, Alfredo y RIERA, María (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- HUERTA, Ricard (2003). "Radiografía de la Educación Artística". En Ricard HUERTA (coord). *Educación Artística. Revista de Investigación*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. (Versión sin paginar)
<https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2537/2086>
- HUERTA, Ricard (2015). "Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos". En Luis HERNÁN (ed.) *El (f) actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Págs. 131-157. Santiago de Chile: Consejo Nacional.
http://repositorio.cultura.gob.cl/bitstream/handle/123456789/4292/factor_invisible_digital.pdf?sequence=1
- HUERTA, Ricard (2016). "Madre coraje. La valentía vitalista de Ana Mae Barbosa", *EARI*, núm. 7.
<https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/8889/8614>
- IDENSITAT (PARRAMON, Ramon Y ORIOL Fontdevila) (2007). *Arte/Pedagogía. Acción Educativa. Arte, experiencias y territorios en proceso espacio público/espacio social*. Manresa: Idensitat.

https://archive.idensitat.net/id_books/IDENSITAT%20cast%20part04%20-%20arte-pedagogia.pdf

- IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (coords.)(2013). *Pesquisa educacional baseada em arte : a/r/tografia/*. Santa Maria : UFSM.
- JOVÉ, Juan José (1994). *El desarrollo de la expresión gráfica*. Barcelona: Horsori/ICE.
- JUAN GARCÍA, Natalia (2017). "Triángulo amarillo, círculo azul y cuadrado rojo: de las enseñanzas de la Bauhaus al magisterio en las aulas de infantil." En M^a Reyes, *Ilustrando identidades*. Barcelona/Granada: Octaedro/Editorial Universidad de Granada.
- JUANOLA , Roser; BALADA, Marta (1981). "La educación visual y plástica". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 77.
- JUANOLA, Roser (1993). "L'àrea d'Educació Artística i la innovació educativa". *Temps d'Educació*, núm. 10, págs. 11-22.
- JUANOLA Roser; CALBÓ, Muntsa (2002). "Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística". *Radiografía de la Educación Artística*. València: Educación artística revista de investigación, núm. 1, Págs. 55-66.
- JUANOLA, Roser; CALBÓ, Muntsa (2005). "Hacia modelos globales en educación artística". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (págs. 99-124). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- JUANOLA Roser; CALBÓ, Muntsa (2005b). "Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística", *Arte, individuo y sociedad*, núm. 17, págs. 17-42. <https://docplayer.es/85399841-Transicion-competencia-y-convergencia-europea-algunos-retos-para-la-educacion-artistica.html>
- JUANOLA, Roser (2006). "Lo que no es nuevo no puede ser actual". *Revista Iber*, núm. 46
- JUANOLA, Roser; MASGRAU, Mariona (2014). "Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente investigador y generador de políticas culturales". *Revista española de pedagogía*, núm. 259, págs. 493-598. <https://docplayer.es/55921892-Las-aportaciones-de-e-w-eisner-a-la-educacion-un-profesor-paradigmatico-como-docente-investigador-y-generador-de-politicas-culturales.html>
- KAMHI, Michelle (2010). "The Hijacking of Art Education", *Aristos: An online review of the arts*. <http://www.aristos.org/aris-10/hijacking.htm>
- KELLOGG, Rhoda (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Buenos Aires: Cincel Kapelusz.
- KERGOMARD, Pauline (1906a). *La educación maternal en la escuela, tomo 1*. Madrid: Daniel Jorro Editores. Prólogo de Matilde García del Real.
- KERGOMARD, Pauline (1906b). *La educación maternal en la escuela, tomo 2*. Madrid: Daniel Jorro Editores. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000011422&page=1>
- KLIEBARD, Herbert (1986). *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Boston: Routledge.
- KORO-LJUNGBERG, Mirka; YENDOL-HOPPEY, Diane; SMITH, Jason Jude; HAYES, Sharon B. (2009). "(E) pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects". *Educational Researcher*, 38(9), págs. 687-699.
- KUHN, Thomas; HELIER, Roberto (1987). *La Tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica.

- https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35105722/Kuhn_T.S._La_Tension_esencial._Tradicione_innovacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532861564&Signature=QDzWfHr55XsyWZYHKwkKggMCbqE%3D&response-content
- LARRAÑAGA, Josu (2001). *Instalaciones*. Donostia: NEREA.
- https://books.google.es/books?id=cxXjXHbgK9MC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- LARROSA, Faustino (2010). "Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas". REIFOP, núm. 13 (4).
- <http://www.aufop.com>
- LEGRAND, Louis (1993). "Célestine Freinet: Una vida excepcional". *Perspectivas (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, núm. 23, págs 425-441.
- <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>
- LÓPEZ CATALÁN, Julián (1886). *El arte de educar : curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos*. Tomo III. Barcelona: Librería de Juan Antonio Bastinos Editores.
- <https://ia902909.us.archive.org/18/items/elartedeeducarc02catagoog/elartedeeducarc02catagooog.pdf>
- LÓPEZ del CASTILLO, Teresa. (2003). "Matilde García Del Real Y Álvarez Mijares. Una excepcional discípula de Concepción Arenal "Defensoras de la Educación de la Mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926). Madrid: Consejería de educación.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ- CAO, Marián (2009). "Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad" (2009). Madrid: Eneida.
- <https://search.proquest.com/openview/f276ec8037da686d71e07e1cdd5fdb2f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54821>
- LÓPEZ FERNÁNDEZ- CAO, Marián (2005). "Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística". En Ricardo MARÍN VIAIDEL (coord.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada, págs. 449-466. Granada: Universidad de Granada.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ - CAO, Marián; AUGUSTOWSKY, Gabriela (2007). "El negro es el color o ¿para qué dibujan los niños? Consecuencias de la marea negra del buque Prestige en la conformación social de la identidad a través de la producción y análisis de las imágenes de su población más joven", *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 2 págs. 217-232.
- https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33939016/El_negro_es_el_color_o_para_que_dibujan_los_ninos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_negro_es_el_color_o_para_que_dibujan.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190828%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190828T144009Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=ce1b2e19775bff9f87f7ea32e69ea1776244e7a31222067967511bb359619b27
- LÓPEZ FERNÁNDEZ- CAO, Marián (2012). "About the uses of Art as a Medium for human Growth". En Vera VARHEGYI (coord.) *Art of Adaptation. Manual of artistic tools for migrants*. Ariadne Consortium.

http://issuu.com/artemiszd/docs/ariadne_emanual_english

- LÓPEZ del CASTILLO, Teresa. (2003). "Matilde García Del Real Y Álvarez Mijares. Una excepcional discípula de Concepción Arenal ". *Defensoras de la Educación de la Mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)*. Madrid: Consejería de educación.
<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001385.pdf>
- LÓPEZ CATALÁN, Julián (1887). *El Froebelismo puro y neto*. Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos Editores.
<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000085526&page=1>
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M^a Dolores (2011). "La metodología expresionista en la educación artística y su contribución al arteterapia". *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23, núm. 1, págs. 91-97
<https://core.ac.uk/download/pdf/84821432.pdf>
- LÓPEZ VELASCO, Elisa (1934). "La enseñanza del dibujo en la escuela graduada". *Escuelas de España*, núm. 11.
<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0005504040&search=&lang=es>
- LORENZO VICENTE, Juan Antonio (2001). "Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936)". *Revista Complutense de Educación*, núm. 12 págs. 215-249. Madrid.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Lambert (1980, 1947^{1ª}). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUKE, Carmen (1999). "La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. En C. LUKE (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, págs. 160-178.
- LUKE, Carmen (1999). "La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. En C. LUKE (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata. pp.160-178.
- L'ÉCUYER, Catherine (2012), *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial
- L'ÉCUYER, Catherine (2017) "¿Cómo estamos matando la infancia de nuestros hijos?". *El País* [artículo en línea publicado en el 23 de febrero 2017]
<https://catherinelecuyer.com/2017/05/23/como-estamos-matando-la-infancia-de-nuestros-hijos/>
- L'ÉCUYER, C. (2017b), "Los "neuromitos" que llevan a educar sin base científica". *De mamás y de papas. Blog de El País*.
https://elpais.com/elpais/2017/06/27/mamas_papas/1498571794_215924.html
- MALAGUZZI, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- MARCO, Pilar (2006): "El niño ante el arte"n Pablo Coca y M^aPaz Montero (Coords.), *Arte Contemporáneo y Educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- MARÍN IBÁÑEZ (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, núm. 242, págs. 23-42.
- MARÍN VIADEL, Ricardo (1996). "La historia de la enseñanza del dibujo en la escuela primaria". En // *Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Bellaterra 3 y 4 de julio de 1996.
- MARÍN VIADEL, Ricardo (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson- Prentice Hall.

- MARÍN VIADEL, Ricardo (2003). "Aprender a dibujar para aprender a vivir". *Didáctica de la educación artística*. (págs. 19-22). Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- MARIN VIADEL, Ricardo (Coord.) (2005). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada /Universidad de Sevilla.
- MARÍN VIADEL, Ricardo (2011). "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y mirada". *Educação*, vol. 34, núm. 3 págs. 271-285. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sud.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- MARINA, José Antonio (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Madrid: Ariel. (Versión Kindle sin paginar)
- MARIÑO, Miguel Vicente (2006). "Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica". En *IX Congreso IBERCOM*, Sevilla 15- 18 de noviembre de 2006. (Versión sin paginar)
https://www.academia.edu/2384353/Desde_el_an%C3%A1lisis_de_contenido_hacia_el_an%C3%A1lisis_del_discurso_la_necesidad_de_una_apuesta_decidida_por_la_triangular%C3%B3n_metodol%C3%B3gica
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2014). "Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso", *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, núm. 72, págs. 115-138.
<http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/554/575>
- MARTÍN HERRERO, Lourdes (2009). "Tres caixes plenes d'art:Tàpies, Miró i Picasso". *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, núm. 3 (2), págs. 83-97.
<http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- MARTÍNEZ, Luisa ; GUTIÉRREZ, Rosario (2003). "Las artes plásticas y su función en la escuela". En *Congreso INARS : La investigación en las artes plásticas y visuales*, págs. 255-258. Sevilla: Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63230/Mart%C3%ADnez%20Garc%C3%ADa%2c%20Luisa%20M%C2%AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MARTÍNEZ LUNA, Sergio (2016). "Entre-en-medios del arte y la educación: Colaboraciones, experimentalismo, interdisciplinariedad". *NODO: Arte y educación*, págs. 15-23.
<http://www.raco.cat/index.php/Artnodes/article/view/318500>
- MASCARELL, David (2011). "Una propuesta para maestros de infantil como preparación de la visita al Museu de la Festa de Algemesí". *EARI*, núm. 2, págs. 149-152.
- MASRIERA, Víctor (1917). *Manual de pedagogía del dibujo*. Madrid: Tip.-lit. A. de Angel Alcoy (s. en c.)
<https://ia801408.us.archive.org/0/items/manualdepedagog00vidigoog/manualdepedagog00vidigoog.pdf>
- MASIP, Roser (2005). "Francesc d'Assís Galí, un pedagog i artista entre el modernisme i el noucentisme". *Revista d'Igualada*, núm. 19, págs. 28-37.
- MATAS, Nuria; SALA, Anna (2009). "Inquietudes, investigación, creación: una concepción experimental de la educación artística". En Andrea CONTINO, *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona: Graó.
- MATTHEWS, John (2004), "The art of infancy". En Elliot EISNER; DAY, Michael (Eds.). (2004a). *Handbook of research and policy in art education*. (págs. 253-298). London: Routledge.

- Mc ARDLE, Felicity (1999). "Art and young children: Doing it 'properly'". *Contemporary Issues in Early Childhood*, núm. 1(1), págs. 101-104.
- Mc ARDLE, Felicity; PISCITELLI, Barbara (2002). "Early childhood art education: A palimpsest". *Australian Art Education*, núm. 25(1), págs. 11-15.
- Mc Ardle, Felicity; Mc Williams Erica (2005). "From balance to blasphemy: shifting metaphors for researching early childhood education". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, num. 18(3) págs. 323-336.
- MEC (2007). "Orden ECI/3960/2007 de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil". *BOE* núm.5 de 5 de enero de 2008. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEDINA RAMÍREZ, Ana Fabiola (2011). "La semilla del arte en el arte infantil". *Arte, individuo y sociedad*, vol. 23, núm. 1, págs. 81-97.
<http://eprints.uanl.mx/15066/1/696.PDF>
- MEC De Pablo (coord); TRUEBA, Beatriz; VÉLEZ, María Rosa ; BARRAGÁN, Sergio ; PÉREZ, Elena (autores)(1992). *Guía documental y de recursos. Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-documental-y-de-recursos-infantil/educacion-infantil-y-primaria/14775>
- MEGÍAS, Clara y ACASO, María (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós.
- MEIRIEU, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Laertes: Barcelona.
- MEIRIEU, Philippe (2006). "El significado de educar en un mundo sin referencias". En *Conferencia dada para los IFD en el Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Ciencia.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf>
- MEIRIEU, Philippe (2008). "El mestre, servidor públic. En què s'ha de basar l'autoritat dels mestres en les nostres societats democràtiques?" Conferencia en Fer de mestre a l'escola democràtica. 43a escola d'estiu Rosa Sensat.
- MEIRIEU, Philippe (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica".. En *Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina*. Buenos Aires: MEN
<https://www.slideshare.net/soniaedithjulian/philippe-meirieu-laopcindeeducar-75734599>
- MEIRIEU, Philippe (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires. Paidós, 2016. (Sin paginar. Kindle)
- MEIRIEU, Philippe (2018). "L'Escola Nova: una cruïlla de malentesos..." *Perspectiva escolar*, núm. 398, págs. 62- 64.
https://www.meirieu.com/ARTICLES/Meirieu_CATALAN_MALENTENDUS_EN.pdf
- MEIRIEU, Philippe (2018b). "Quina estratègia actualment per als militants pedagògics?". En *50 anys de Rosa Sensat: 1965-2015, Perspectiva escolar*. (págs. 113-121). Barcelona: Rosa Sensat.
- MEJÍA DE CAMARGO, Sania (1997). *Investigación sobre el maltrato infantil en Colombia 1985-1996. Estado del arte*. ICFES –FES.
- MICHAUD, Yves (2007). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*. Vol. 555. Madrid: S.L. Fondo de cultura económica.
- MILLAR, Lorena (2011). "Análisis crítico de la pedagogía sistémica". Pedaç [Artículo en línea]
<https://www.xn--peda-3oa.com/2015/11/por-que-no-creo-en-la-pedagogia.html>

- MIRALLES, Natalia (2012). "Educación artística y arte contemporáneo: La necesidad de abrir las puertas del aula", (págs. 19-21). *BEA* (Boletín de Educación Artística). Madrid: Centro de Documentación de la Artes Visuales.
<http://issuu.com/centroculturallamonda/docs/boletinbeamarzo2012>
- MIRAMON, Marco Antonio (2013). "Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso". *La Colmena*, núm. 78, págs. 53-57.
http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_78/Aguijon/8_Michel_Foucault_Paul_Ricoeur.pdf
- MONÉS, Jordi (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: Edicions de La Magrana
- MONES, Jordi (1991). "La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años 60". *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 10), págs. 155-186.
- MONÉS, Jordi (1999). "La educación en España, en el siglo XX". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286, págs. 12-33.
- MONTESINO, Pablo (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional.
https://archive.org/details/bub_gb_4BWUoxVX-GYC
- MONTESSORI, María (1982). *El niño, el secreto de la infancia*. México: Diana.
<https://www.montessoricamleon.com/app/download/6246801251/MONTESSORI+-+EL+NI%C3%91O+EL+SECRETO+DE+LA+INFANCIA.pdf?t=1487734358>
- MONTESSORI, María. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana. (ed. digital sin paginar)
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44506539/La_mente_absorbente_del_ni%C3%91o-Maria_Montessori.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_mente_absorbente_del_nino-Maria_Monte.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190828%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190828T153802Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=cb88fe296047c48e93003a29a65dbe3c99933b918725803fa26a43eecac15775
- MONTESSORI, María (2014). *Ideas generales sobre el método*. Madrid: CEPE.
- MORA, Francisco (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama*. Madrid. Alianza.
- MORENO, Macarena (2010). "Pedagogía Waldorf", *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, núm. 5, págs. 203-209.
- MORGADO BERNAL, Ignacio (2017). "La neuroeducación, ¿un nuevo mito del cerebro?". En *Investigación y Ciencia* (blog). [artículo en línea]
<https://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/37/posts/la-neuroeducacin-un-nuevo-mito-del-cerebro-15329?>
- MÖRSCH, Carmen (2015). "Contradecirse una misma. La educación en museos y exposiciones como práctica artística". En Alejandro Cevallos y Anahi Macaroff (eds.) *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. (págs. 10-21). Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
https://www.academia.edu/38820517/Contradecirse_una_misma_Museo_y_mediacion_educativa_cr%C3%ADtica

- MUSET ADEL, MARGARIDA (2007). "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales". En TRILLA y ot. (2007) *El legado pedagógico del siglo XX*, (págs. 95-122). Barcelona: Graó.
https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/el_legado_pedagogico_del_siglo_xx_p/110
- NAVARRO, Montserrat y ESTEBÁN, Lidia (2017). "Al voltant de la innovació", *Revista catalana de pedagogia*, vol. 12, págs. 175-196.
- NÚBOL (Clara Megías y Eva Morales) (2015). "La brecha". *Ni arte ni educación* (Exposición). Matadero: Madrid.
<http://www.niartenieducacion.com/project/la-brecha/>
 Mapa de "La brecha" publicado en DE PASCUAL, Andrea; OVIEDO, Carmen (2018). *Cartografías arte+educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación*. Edición digital.
<https://cartografiasarteducadores.com/wp-content/uploads/2018/05/informe-cartografias-arte-educacion.pdf>
- ÒDENA, Pepa (2014). "Tot fent memòria". *Infància*, núm. 200, (págs. 5-6). Barcelona: Rosa Sensat
- OLAYA, M^a Dolores (1995). "Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 23, págs. 207-213.
http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264957471.pdf
- OLIVER, Montserrat (2002). "El arte abstracto como punto de partida para una formación artística en educación infantil". *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, págs. 311-317.
- ORIO, Nicolás. (2001). "Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio". En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*, (págs. 9-24). Madrid: Secretaría General Técnica.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10339.pdf&area=E>
- ORTEGA, Inés (2014). "Repetición, estereotipo y dibujo infantil". *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 9, págs. 125-144.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/viewFile/47487/44495>
- OTERO, Eugenio (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OTERO, Eugenio (2016). "La educación infantil en la Institución Libre de Enseñanza". En SANCHIDRIÁN, Carmen y RÚIZ BERRIO, Julio. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, (págs 153-178). Barcelona: Graó.
- PALACIOS, Alfredo (2010). "Reseña de Posibilidades de ser a través del arte". *Creación y equidad*, López-Cao (coord.) (2009)". *Pulso*, núm. 33, págs 245-246.
- PARKER, Rozsika; POLLOCK, Griselda (2013). *Old mistresses: Women, art and ideology*. Londres: IBTauris.
<https://books.google.es/books?id=6BdMUtvDoggC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- PARSONS, Michael J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PAZ, Esteve Prat (2015). *Víctor Masriera Vila (1875-1938): pedagogo de l'art: mestre en la didàctica del dibuix: anàlisi de la seva metodologia*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- PEDAGOGIES DE FRICCIÓ (Adrià Rodríguez de Alòs-Moner; Carles Giner; Marisol Anguita; Cristian Añó) (2014). "Taula rodona: educació de les arts, creativitat i les formes del treball contemporani". *Seminari de reflexió pràctica sobre innovació i renovació pedagògica a través de l'educació artística. Debat, eines, metodologies i propostes educatives*. [Artículo en línea y Videos].
<https://pedagogiesdefriccio.wordpress.com/2014/12/07/taula-rodona-educacio-de-les-arts-creativitat-i-les-formes-del-treball-contemporani/>
- PEDRÓ, Francesc (2010). "La educación artística, ¿piedra de toque del sistema escolar?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 400, págs. 14-15.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PÉREZ, Enrique (2013). "El movimiento Freinet en España". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 433, págs. 52-54.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, José Ignacio (2003). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2013). "¿Qué merece la pena aprender en la escuela de la era digital?". *Cuadernos de pedagogía*, 438, págs. 74-78.
- PÉREZ RUIZ, Una (1999). "Entrevista con Anthony Giddens". *Letras Libres*. [Artículo en línea]
<https://www.letraslibres.com/mexico/entrevista-anthony-giddens>
- PERICACHO GÓMEZ, Fco. Javier (2016). "La renovación pedagógica: aprendiendo del pasado, construyendo el presente. 50º Aniversario del fallecimiento de Celestin Freinet (1896-1966)". En Estebán Moreno, Rosa (coord.), *Tendencias Pedagógicas*. Madrid:Revistas UAM.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (2001, 1827^{1a}). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos.
<https://iessecundaria.files.wordpress.com/2013/02/pestalozzi-johann-cartas-sobre-educacion-infantil1.pdf>
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1889, 1881^{1a}). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec: Tipografía de Antonio M. Rebolledo.
<https://es.scribd.com/document/376495919/Co-mo-Gertrudis-ensen-a-Pestalozzi-1-PDF>
- PORQUET, Madeleine (1964). *Les techniques Freinet a l'ecole maternelle*. Bibliotheque de L'ecole Moderne Francaise, núm 27-28. [sin paginar]
<https://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem27-28/bem-27-28.htm>
- PORTER, Elizabeth (1999). "Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones" en *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, (págs. 66-86). Madrid: Morata.
- PUJOL, M^a Teresa; TORT, Toni (2015). "Referents per a una nova escola democràtica: La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya". *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, núm. 25, págs. 149-175.
- QUINTANAS, Anna (2009). "V.R. Potter: una ética para la vida en la sociedad tecnocientífica". *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm.32, págs. 1-5.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a10.pdf>
- QUIROGA, Patricia; IGELMO, Jon (2013). "La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular", *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 65, núm. 1, págs. 79-92

- QUIROGA, Patricia y Olivia GIRARD (2015). "La expansión internacional de la pedagogía Waldorf". *Temps d'educació*, núm. 48, págs. 91-109.
- RANGEL VIEIRA, Susana (2017) "Entre Van Gogh, vampiros y Kung Fu Panda: Pedagogías Visuales en la Educación Infantil". En M.Reyes González Vida *et. al.*, *Ilustrando identidades*, págs.115-124. Barcelona/Granada: Octaedro/Editorial Universidad de Granada.
- READ, Herbert (2007, 1943^{1ª}). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- REYES DOMINGO, Guadalupe (2014). "El estudio de las infancias". *Alteridades*, vol. 24, núm. 47. México.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172014000100004&script=sci_arttext
- RIBALTA, Jorge (2005). "Jo Spence. Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo". Barcelona: Macba/Actar, pags. 6-15.
- RIBAO, Daniel (2003). "¿Qué pintan los niños y niñas en educación infantil?". En *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual*. (págs. 53-60). Barcelona: Graó.
- RIBAO, Daniel (coord.) (2009) *Ser competente desde el entorno escolar* Becas de investigación patrocinadas por El Corte Inglés. Madrid: Estudio Gráfico.
http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/centroscomerciales/recursos/doc/Actividades/Madrid/1140261863_2910201018514.pdf
- RIFÀ, Montserrat; BOSCO, Alejandra (2009). "Espacios, tiempos y saberes para una subjetividad reflexiva en la escuela primaria Bellaterra" *Forum: Qualitative SocialResearch*, Vol 10, núm. 2. [version sin paginar]
<https://core.ac.uk/download/pdf/132084711.pdf>
- RIFÀ, Montserrat (2014). "Identitats 'queer', cossos i sexualitat en les narratives filmiques de la infància de Kore-eda Hirokazu", *Temps d'educació*, núm. 47, págs. 143-157
- RITSCHER, Penny (2017). *La escuela slow: la pedagogía de lo cotidiano*. Barcelona: Octaedro
- RIVAS, Axel (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
<http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XII%20Foro%20Documento%20Basico%20digital.pdf>
(Este texto también se encuentra en forma de capítulo en RIVAS, Axel (comp.) *Foro Latinoamericano de Educación. Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales (2018)* (págs.7-67) Buenos Aires: Santillana, pero yo he consultado la versión separada)
<http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20Foro%20Latinoamericano%20e%20Educacion%20-%20digital.pdf>
- ROBINSON, Ken (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo.
- RODRIGO, Javier (2007). "Educación artística y prácticas artístico- colaborativas. Territorios de cruce transversales". En *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. (págs. 76-96). Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo de Castilla y León.
http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/05/rodrigo_javier_educacion_artistica_y_practicas_artisticas_colaborativas.pdf
- RODRIGO DE LA FUENTE (2017). *Niveles de burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, Francisco (2011). "Contribuciones creatividad humana ". *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 23 (2), págs.45-54.

- ROMERO, Cristina (2017). "Entrevista a Arno y André Stern. La educación artística paraliza a los niños". [artículo en línea]
https://www.cuerpomente.com/entrevistas/arno-stern_1334
- ROMERO, Julio (1998). "El lenguaje plástico infantil y el período final de su desarrollo de la neurociencia al entendimiento de la: otros planteamientos, otras direcciones". *Arte, individuo y sociedad*, núm. 10, págs. 77-87.
- ROMERO, Julio (2014). "Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de subjetividades en la escuela infantil". *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, núm.9, págs. 203-224.
- RUIZ-CORBELLA, MARTA; GALÁN, Arturo; DIESTRO, Alfonso (2014). "Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro". *Relieve*, núm. 20 (2), pág..6.
- RUIZ GUTIÉRREZ, Samuel (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- RUIZ VELASCO, Ángeles (2007) "Del placer motórico al placer visual" en *La Educación artística en la escuela*. (págs. 37-41). Graó: Barcelona.
- RUIZ VELASCO, Ángeles; ABAD, Javier (2008) "Contextos de juego en educación infantil configurados a partir del arte contemporáneo. Propuestas para un currículum emergente". En Luisa MARTÍNEZ GARCÍA; María del Rosario GUTIÉRREZ; Carlos ESCAÑO (coords.) *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Málaga: Universidad de Málaga.
- RUIZ VELASCO, Ángeles; ABAD, Javier (2011). "Lugares de juego y encuentro para la infancia". *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 71(1), págs. 37-62.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a02.pdf>
- RUIZ VELASCO, Ángeles; ABAD, Javier (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- RUIZ RICO, Olivia (2007). "Vivir el arte. Entrevista con María Corral". *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, núm. 5 (págs. 90-93). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
<http://www.circulobellasartes.com/revistaminerva/articulo.php?id=160>
- SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.
www.tdx.cat/bitstream/10803/1264/1/ASSM_TESIS.pdf
- SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida (2009). "Arte y educación: diálogos y antagonismos" *Revista Iberoamericana de Educación*, num. 52
<https://studylib.es/doc/5492217/arte-y-educaci%C3%B3n--di%C3%A1logos-y-antagonismos>
- SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida (2012). "Territorios de colaboración: negociaciones educativas-artísticas en la escuela, el museo y la comunidad". *Revista educação em foco*, vol. 18, núm. 2, págs. 85-117.
<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/3.pdf>
- SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida (2018). "La creatividad os hará esclavos : sobre los usos y abusos de las artes en la innovación educativa". *Del aula al laboratorio. Laboratorio de cultura digital y tecnología*. Donostia:Tabakalera.
<http://makusi.tabakalera.eu/ver?id=7700&type=268&query=Islamofobia&categoria=1>
- SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio. (2016). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Grao.

- <https://es.scribd.com/document/367394174/Historia-y-Perspectiva-Actual-de-La-Educacion-Infantil>
- <https://edoc.site/historia-y-perspectiva-actual-de-la-educacion-infantil-pdf-free.html>
- SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando; SÁNCHEZ-CORTÉS, Emilia; SIMÓ, Nuria ; TORT, Antoni ; CARBONELL, Jaume ; (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1401_19
- SANCHO, Juana María ; HERNÁNDEZ, Fernando; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SIMÓ, Núria; SANCHO, Juana María (2014). "Las identidades docentes en la perspectiva de 40 años". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 451, págs. 48-51.
- SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando (2018). "La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido". *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 56, págs. 1-24.
- <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>
- http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf
- SAINZ DE AMOR, Concepción (1930). "El mar y la escuela". En *Escuelas de España*, año II cuaderno 1, (pags 17-29). Segovia: Heraldo Segoviano.
- SANTOS, Lucia (2012). Focus en... "Friedrich Froebel i la seva mirada a la infància". *Infancia en Europa*, núm 22 (pág. 34). Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- SARLÉ, PATRICIA; Ivaldi, Elizabeth; Hernández, Laura (coord.) (2014). "Educación infantil y arte: una trama que entreteje buenas prácticas". En *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. (pags 123-131). Madrid: OEI.
- SATIRO, Angèlica; PUIG, Irene (2009). *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro
- <https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/08/jugar-a-pensar.pdf>
- SCHWAB, Joseph (1989). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En José GIMENO SACRISTÁN; Angel PÉREZ GÓMEZ (Comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (págs. 197-209) Madrid: Akal/Universitaria.
- SEKULA, Allan (1982). "On the invention of photographic meaning". En *Thinking photography*, (págs. 452-473). Londres: Palgrave.
- https://www.oca-student.com/sites/default/files/oca-content/key-resources/res-files/sekula_photomeaning.pdf
- SENSAT, Rosa (1924) "Estudio de los colores". En *La vida en la escuela*, núm. 6. págs. 43-46. (suplemento de *Revista de Pedagogía*, núm. 30)
- SENSAT, Rosa (1934). "Hacia la nueva escuela. *Revista de Pedagogía*, núm. 156, págs. 543-551.
- SENSAT, Rosa (1996). *Vers l'Escola Nova*. Vic: Eumo Editorial.
- <http://www.catorze.cat/generapdf.php?id=3258>
- SINAPSIS, (Cristian Añó i Lídia Dalmau) (2010) *TRANS_ART_ LABORATORI. Interaccions entre pràctica artística i àmbit educatiu / 2009-2011*. Barcelona: Trans_Art_Laboratori.
- SONTAG, Susan (2006). *Sobre la fotografia*. México: Alfaguara.
- https://monoskop.org/images/7/77/Sontag_Susan_Sobre_la_fotografia.pdf
- SORIA, Fermín (2016). "Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado". *Artnodes*, núm. 17 (págs. 24-33). Barcelona: UOC.

<https://core.ac.uk/download/pdf/83003896.pdf>

SOTO, Manuela; FERRIZ, Raquel (2014). "Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de julio verne a través de la instalación artística". *Arte y movimiento*, núm. 11, págs. 25-40.

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1294/2103>

SPRAVKIN, Mariana (2002). "Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones". En AKOSCHKY, Judith; BRANDT, Ema; CALVO, Marta; CHAPATO, M^ªELSA; HARF, Ruth; KALMAR, Débora; SPRAVKIN, Mariana; TERIGI, Flavia; WISKITSKI, Judith (2002). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós. (sin paginar)

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37411598/1794120618.ARTES_Y_ESCUELA.Aspectos_curriculares....pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495450531&Signature=eCKIHe43JChQjPfm03rkzBYOqrY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DARTES_Y_ESCUELA.Aspectos_curriculares.pdf

SPRAVKIN, Mariana (2009). "La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala". En Silvia NORA, *Artes Plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar*. (págs. 6-19). Buenos Aires: Centro de Novedades Educativa y Material Didáctico.

<https://books.google.es/books?id=sqF->

[K55MXDYC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=%E2%80%9Cen+las+%C3%BAltimas+d%C3%A9cadas+se+han+producido+importantes+modificaciones%E2%80%9D.&source=bl&ots=jB6pF9MpTU&sig=ACfU3U3q0qmWIC8fCHPpZabqcn5LP--XYQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiiqomikdHkAhWU8uAKHbLiCjCQ6AEwAHoECAUQAQ#v=onepage&q=%E2%80%9Cen%20las%20%C3%BAltimas%20d%C3%A9cadas%20se%20han%20producido%20importantes%20modificaciones%E2%80%9D.&f=false](https://books.google.es/books?id=sqF-K55MXDYC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=%E2%80%9Cen+las+%C3%BAltimas+d%C3%A9cadas+se+han+producido+importantes+modificaciones%E2%80%9D.&source=bl&ots=jB6pF9MpTU&sig=ACfU3U3q0qmWIC8fCHPpZabqcn5LP--XYQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiiqomikdHkAhWU8uAKHbLiCjCQ6AEwAHoECAUQAQ#v=onepage&q=%E2%80%9Cen%20las%20%C3%BAltimas%20d%C3%A9cadas%20se%20han%20producido%20importantes%20modificaciones%E2%80%9D.&f=false)

STANKIEWICZ, Mary Ann (2007). "Capitalizing Art Education: mapping international histories". En STEVENS, Maria; SUPLEE, Barbara (2017). *International handbook of research in arts education* (págs 7-38). Dordrecht: Springer.

STEWART, Edward (2012). "Toward a Democratic (Art) Education: A Response to Michelle Kamhi", *Art Education*, núm. 65:3, págs 48-54.

<http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2012.11519176>

SUREDA, Bernat (2016). "La modernización de la escuela infantil en Cataluña. En Carmen SANCHIDRIÁN, Julio RÚIZ BERRIO(Eds.)(2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. (págs. 245-266). Barcelona: Graó.

SUREDA, Carme; VILAPLANA, Enric (2017). "La recuperació de la pedagogia Freinet a Catalunya (apunts de memòries personals)", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 29 págs. 173-200.

TEIXIDÓ, Joan (2012) . *Celebración de las fiestas en la escuela*. Girona: GROC (UdG).

http://www.ioanteixido.org/doc/festestradicionals/celebracion_fiestas_escuela.pdf

TICKLE, Les (2012). *The arts in education: Some Research Studies*. Londres: Routledge.

<https://books.google.es/books?id=QJ->

[6a3Ef1PwC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=%22+to+redress+the+balance+to+include+empirical+work%22&source=bl&ots=1n0BjYaZTG&sig=iSND8fGRelu1fGM6fB3QAsfYAAs&hl=ca&sa=X&ved=2ahUKEwixvNuE1ebaAhVB1xQKHcfKDFEQ6AEwAHoECAALQ#v=onepage&q=%22%20to%20redress%20the%20balance%20to%20include%20empirical%20work%22&f=false](https://books.google.es/books?id=QJ-6a3Ef1PwC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=%22+to+redress+the+balance+to+include+empirical+work%22&source=bl&ots=1n0BjYaZTG&sig=iSND8fGRelu1fGM6fB3QAsfYAAs&hl=ca&sa=X&ved=2ahUKEwixvNuE1ebaAhVB1xQKHcfKDFEQ6AEwAHoECAALQ#v=onepage&q=%22%20to%20redress%20the%20balance%20to%20include%20empirical%20work%22&f=false)

TONUCCI, Francesco (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó

- TORRES, Jurjo (2002) (Entrevista por Gena Borrajo). "Una visión crítica de la educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 316, págs. 32-37.
<https://es.slideshare.net/JurjoTorres/entrev-a-jurjo-torres-cuad-pedag-sep-02>
- TORRES, Mila (2010). "Els artistes a les escoles", *Perspectiva escolar*, núm. 347, págs. 28-23
- TRAFÍ-PRATS, Laura (2009). "Art historical appropriation in a visual culture-based art education". *Studies in Art Education*, núm. 50 (2), págs. 152-166.
[http://naeaworkspace.org/studies_single/Studies%2050\(2\)_Winter2009_individual/A4_Studies%2050\(2\)_Winter2009-5.pdf](http://naeaworkspace.org/studies_single/Studies%2050(2)_Winter2009_individual/A4_Studies%2050(2)_Winter2009-5.pdf)
- TRAFÍ-PRATS, Laura. (2012). "Reconstruir las historias de la educación artística y de la infancia desde una política crítica de las representaciones en el arte, la cultura y la cotidianidad", *Visualidades*, vol. 3, núm. 2, págs. 5-37.
<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/17960/10717>
- TRILLA, Jaume (1995). "Educación y valores controvertidos. elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas". *Revista iberoamericana de educación*, núm. 7, págs. 93-120.
- TRILLA, Jaume; AYUSTE, Ana (2005). "Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación." *Revista de Educación*, núm. 336, págs. 219-248.
- TRUEBA, Beatriz (2015). *Espacios de armonía*. Barcelona: Octaedro.
- TUAZON, Lan (2011). "What's in it for me. Radical common sense in art education". *Rethinking contemporary art and multicultural education*. New York: Routledge.
- TWIGG, Danielle; GARVIS, Susanne (2010). "Exploring Art in Early Childhood Education". *The International Journal of the Arts in Society*, vol. 5, núm.2, págs. 193-204
- UAB (VVAA) (2017). *El traç a través de l'art*. Barcelona: ICE UAB.
- UAM (2016). "Documento informativo. Estilos de citación y referencias bibliográficas". Servicio de Publicaciones de la UAM, págs. 7-8. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- ULLÁN, Ana M^a (2005). "Arte y creatividad infantil en los contextos hospitalarios". En Manuel Hernández Belver; María Acaso; Isabel Merodio, *Arte infantil y cultura visual*. (págs. 103-114). Madrid: Eneida.
- UNESCO, (DELORS, J., AMAGI, I., CARNEIRO, R.; et al.) (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: Santillana/Unesco.
https://www.academia.edu/4217593/DELORS_J_La_Educacion_Encierra_Un_Tesoro
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (compedio)
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- VALENCIA, J. Carlos (2013). *Obligatoriedad o placer en la lectura: el caso en la vereda. El Jagual, Nocaima, Cundinamarca. Período 2008-2011*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/15576/ValenciaAlvarezJuanCarlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- VALLE del, Ángela ; BARTOLOMÉ, Bernabé (2000). "La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años". *Revista de educación*, núm. 1, págs. 375-399.

- VALLÉS, Romà (1960). "Importància i desenvolupament de l'Educació per l'art Serra d'Or, núm. 3-4, págs. 51-52.
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/serra-dor--23/html/02a1316a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_56.html
- VALLVÉ, LLUÍS (2010). "Investigar, colaborar, crear soluciones: el trabajo por encargo". En Andrea CONTINO, *Niños, monstruos, objetos y maestros*. (págs. 104-115). Barcelona: Graó.
- VAN DIJK, Teun (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- VAN DIJK, Teun (2001). "Discurso y racismo". *Persona y sociedad*, (págs. 191-205). Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- VAN DIJK, Teun (2003). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En Ruth WODAK; Michael MEYER (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*, (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- VECCHI, VEA (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- VELÁZQUEZ, Pascual; VIÑAO, Antonio (2010). "Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 16 , pàg. 79-104.
- VÉLEZ, Olga Lucía; GALEANO, M^a Eumelia (2002). *Investigación cualitativa. Estado del Arte*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- VENTURA, Mercè; HERNÁNDEZ, Fernando (1995). "¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes?: un proyecto de trabajo de educación artística en la clase de 5 años", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 234, págs. 62-68.
- VENTURA, Mercè ; HERNÁNDEZ , Fernando; MOREJÓN, Laura (2002). "Rothko, una excusa para el cruce de miradas", *Aula de innovación educativa*, núm. 116, págs. 21-24.
- VICENTE MARIÑO, Miguel (2006). "Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica." Grupo de trabajo: Teoría y Metodología de Investigación en Comunicación. IX Congreso IBERCOM. Sevilla-Cádiz, 2006.
- VIDIELLA , Judit ; VENTURA , Mercè; HERNÁNDEZ , Fernando (2004). "Más allá de Lucian Freud: la experiencia del cuerpo en sociedad", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 332, págs. 68-70.
- VILA, Ignasi (2000) "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 22, págs. 41-60.
- VILAFRANCA, Isabel; CARREÑO, Antonieta (2014). "Rousseau, tres-cents anys després. Entre el mite i la realitat", *Temps d'Educació*, núm. 46, págs. 123-136.
- VITALI, Beatrice (2013). "Si hay tiempo para jugar... los maestros deben saber esperar". *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, núm. 25 (pág. 32). Barcelona: Rosa Sensat.
- WALKERDINE, Valerie (1992). "Progressive pedagogy and political struggle". En Carmen Luke; Jennifer Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (págs. 15-24). Nueva York: Routledge.
https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=g6_KAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=%E2%80%9CProgressive+pedagogy+and+political+struggle%E2%80%9D&ots=JIO4hEhXHT&sig=NMRdXYn3tlb13drrdOa7dqGsPXg#v=onepage&q=%E2%80%9CProgressive%20pedagogy%20and%20political%20struggle%E2%80%9D&f=false
- WALKERDINE, Valerie (1997). *Daddy's girl. Young girls and popular culture*. Cambridge:

Harvard University Press.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0Vd7zJg-XcQC&oi=fnd&pg=PR8&dq=%E2%80%9CDaddy%E2%80%99s+girl.+Young+girls+and+popular+culture%E2%80%9D.+&ots=skbGCmCONd&sig=mUl6I0AIF4HCMIvP08R1bwlqL00#v=onepage&q=%E2%80%9CDaddy%E2%80%99s%20girl.%20Young%20girls%20and%20popular%20culture%E2%80%9D.&f=false>

WALKERDINE, Valerie (1998). "La cultura popular y la erotización de las niñas". En: CURRAN, J., MORLEY, D., WALKERDINE, V.: (Eds.) *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Barcelona: Paidós, págs. 481-495.

WILD, Rebeca (2002). *Educar para ser*. Quito: Fundación Educativa Pestalozzi.

<http://pdn.pangea.org/wp-content/uploads/educar-para-ser-rebeca-wild.pdf>

WILD, Rebeca (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.

<http://www.pamipipa.com/descarga/miscellania/Libertad%20y%20limites%20-%20Amor%20y%20respeto%20-%20Rebeca%20Wild.pdf>

WILD, Rebeca (2012). "El centro experimental Pestalozzi", *Cuadernos de Pedagogía*, 341, págs. 18-21.

<https://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2012/01/pesta-resumido-cuadernos-de-pedagogia.pdf>

WILDERSPIN, Samuel (1829). *Infant education: or, practical remarks on the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven years, containing hints for developing the moral and intellectual powers of children of all classes*. Londres: Simpkin and Marshall.

<https://archive.org/details/infanteducation01wildgoog>

WILSON, Brent (2004). Brent Wilson "Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives". En Elliot EISNER ; MICHAEL Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (págs. 299-328). Nueva York: Routledge.

EISNER, Elliot; DAY, Michael D (Eds.). (2004a). *Handbook of research and policy in art education*. Londres/Nueva York: Routledge.

<https://es.scribd.com/document/181549713/EISNER-RESEARCH-ART-EDUCATION-pdf>

WILSON, Brent (2007). "Interlude: A Story of Visual Cultural and Pedagogical Webs". En Liora BRESLER (2007). *International Handbook of research in Arts Education*. (págs. 917-922). The Netherlands: Springer.

https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf

YUDICE, George (2003). "Paradojas del arte público". Conferencia presentada en el Seminario *La Construcción del Público: Actividad Artística y Nuevo Protagonismo Social*. Barcelona: MACBA.

ZAVALLONI, Gianfranco (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

ARTÍCULOS

1. "A qué suena mi escuela?", Reina Capdevila, ICAST 146 (2014)
2. "Abusos de la evaluación del dibujo. La perplejidad del maestro", Javier Abad, Ai 32 (e) (2006)
3. "Acercamiento a las artes" /"Apropament a les arts", Montserrat Nicolás, ICAST 159 (2016)/ ICAT 212 (2016)
4. "Algo más que un proyecto de arte", M del Carmen Díaz García, Rosa M Martínez Muñoz, ICAST 155 (2016)
5. "Alexander Calder desde una mirada matemática ", Maluli Alvarez, Toñi Zubizarreta, Ana Isabel Moreno, Cecilia Conde, Manoli González, Marisa Cuesta, ICAST 143 (2014)
6. "Ambients de jocs d'art", Judith Pericay, Natalia Tur, Silvia Valle, Irene Alongina, Paula Gabino, ICAT 222 (2018)
7. "Ambients de jocs d'art. Teixim colors", Irene Alongina, Paula Gabino, ICAT 220 (2018)
8. "Aprendiendo haciendo", Laura Torreguitart, Anna Carballo, Ai 85 (2016)
9. "Aprender a construir: El projecte dels projectes", David Altimir, ICAT 209 (2016)
10. "Aprender de l'art", Dimas Fàbregas, ICAT 193 (2013)
11. "Aprentent a caminar sobre fils de seda", GT Etica i estètica, ICAT 211 (2016)
12. "Aprehendiendo el mundo en Infantil/Aprehenent el món infantil", Ángeles Abelleira, ICAST 164 / ICAT 219 (2017)
13. "Arrelament i identitat", Mara Davoli, ICAT 201 (2014)
14. "Art i educació creadora", Miguel Castro, ICAT 195 (2013)
15. "Arte comunitario", Javier Abad, ICAST 116 (2009)
16. "¿Arte en educación infantil? Un proyecto a partir de la obra de Joaquín Sorolla", M.ª José Planes, Natalia Martínez , Ai 92 (2017)
17. "Arte en la naturaleza", FUB, Ai 60 (2011)
18. "Arte y luz con los más pequeños", Javier Abad. Ai 42 (e) (2008)
19. "Arte y movimiento", Maider Arrizabalaga, Ianire Jaio , ICAST 123 (2010)
20. "Artemio y el museo del Patio Herreriano", Diego Puerta, ICAST 118 (2009)
21. "Artistas de proximidad", FUB, Ai 76 (2014)
22. "Artistas, músicos y actores", CEIP Narcís Monturiol, Ai 53 (2010)
23. "Avui neixen ensenyats", Irene Balaguer, ICAT 200 (2014)
24. "Bambini. Bones Pensades ", Redacció Infància, ICAT 200 (2014)
25. "Banksy en el aula", JMª Mora, Ai 90 (2017)
26. "Bones pensades", Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 200 (2014)
27. "Cada pedra una presència", Meritxell Bonàs, ICAT 151 (2006)
28. "Celebrant els 50 anys de Rosa Sensat", Redacció Infància, ICAT 207 (2015)
29. "Cildo Meireles", Mireia Collado, Ai 50 (2009)
30. "¿Cómo suena mi escuela?/Com zona la meva escola?", Reina Capdevila, ICAST 146 (2014)/ICAT 181 (2011)
31. "Com s'està transformant l'escola?", Gino Ferri, ICAT 220 (2018)
32. "Compartir propuestas, ilusiones, proyectos... ", Carina Salas, ICAT 111 (2008)
33. "Con qué sirenita nos quedamos", Elisabet Abeyà, ICAST 115 (2009)

34. "Contarse, narrarse para empezar a entenderse", Joana Camps i Vicenç Arnaiz Ai 37 (2007)
35. "Contexto de simbolización y juego", Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco, Ai 77 (2014)
36. "Conversa amb Arno Stern", Sara Honneger, ICAT 178 (2011)
37. "Conversa amb Carl Honoré", Gaspar Hernández, ICAT 167 (2009)
38. "Conversa amb Francesco Tonnucci", David Altimir, ICAT, 190 (2013)
39. "Conversa amb Gino Ferri", David Altimir, ICAT 181 (2011)
40. "Conversa amb Irene Puig", David Altimir, ICAT 2015
41. "Conversa amb l'equip de mestres de Kitabü", David Altimir, ICAT 186 (2012)
42. "Conversa amb Manuel Barrios", Redacción Infància, ICAT 197 (2014)
43. "Conversa amb Mara Davoli", Redacción Infància, ICAT 162 (2008)/ ICAST 113 (2009)
44. "Conversando con... Mariano Dolci", ICAST 117 (2009)
45. "Conversa amb Mateo Bini", David Altimir, ICAT 207 (2015)
46. "Conversa amb Piero Sacchetto", David Altimir, ICAT 172 (2010)
47. "Conversa amb Philippe Meirieu", David Altimir, ICAT 171 (2009)/ICAST 127 (2011)
48. "Conversa Gino Ferri. La importància de les relacions per a una educació respectuosa amb la identitat de la infància", Natalia Catuogno, ICAT 216 (2017)
49. "Conversa amb Laura Malavasi «Soc una persona que segueix jugant», Elisabth Montamat, ICAT 221 (2018)
50. "Conversa amb Arno Stern i André Stern", Tona Castell, ICAT 217 (2017)
51. "Conversa amb Søs Bayer «Jugar, com aprendre, només es pot fer si hi ha voluntat»", Pau Rodríguez, ICAT 219 (2017)
52. "Conversando con Agustí Vila", Redacción Infancia, ICAST 107 (2007)
53. "Conversando con Néstor Basterretxea", Inma Larrazábal, ICAST 111 (2008)
54. "Creatividad social, un intento de no perder el hilo", Angélica Sátiro, Ai 60 (2011)
55. "Creativitat al parvulari", Mònica Guerrero, ICAT 163 (2008)
56. "Crecer en colores", Daniel Ferrer, Ai 77 (2014)
57. "Crop Circle", Andrea Contino, Ai 42 (e) (2008)
58. "Cuando el arte de Miró llegó al grupo de dos años...", Ruth Tomás, ICAST 116 (2009)
59. "Cuadros deliciosos", Carmen Soto, ICAST 123 (2010)
60. "Cuadros olorosos", *Carmen Soto* Consejo de *Infancia* en Castilla y León , ICAST 135 (2012)
61. "Daniel Ferrer, maestro de educación infantil. Crecer en colores", Eva Martínez, Ai 77 (2014)
62. "Danzando, pintando, cantando... ¿aprendemos? ¡En nuestra escuela creemos que sí!" , Roser Caba i Roser Ripoll, Ai 45 (2008)
63. "Dando la lata", Gregoria Batalla, Ana Díaz, Rosa Roperó, ICAST 117 (2009)
64. "De la aparente innovació educativa", Redacción revista, ICAST 169
65. (2018)
66. "De la caja a la casa", M.ª José Claudio, ICAST 120 (2010)
67. "De la experiencia a la acción", Maite Centol, ICAST 116 (2009)
68. "De l'observació a la interpretació", Josepa Gómez, ICAT 160 (2008)
69. "De Penélope a Spiderman ", Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya , ICAST 156 (2016)

70. "Dejémoslos hacer", Eva Sargatal , ICAST 160 (2016)
71. "Del dibujo de memoria a la memoria del dibujo", Joana Majó Basomba, Ai 32 (e) (2006).
72. "Del placer motorico al placer visual", Ange Ruiz de Velasco Gálvez, Ai 32 (e) (2006)
73. "Descobrim el món de la Kveta Pacovská", Cristina Ángel, Sandra Montfort, ICAT 119 (2018)
74. "Dialogant amb l'art", Ángeles e Isabel Abelleira, ICAT 225 (2018)
75. "Dibuemociónate. Integrando emociones y valores", MPilar Júdez, Ai 96 (2018)
76. "Dibuixant a cegues", Angela Bosch, ICAT 214 (2017)
77. " Dieta tecnológica adaptada para niños y niñas. Recomendaciones para un consumo racional y seguro de pantallas" , Eduardo Vara Robles, ICAST 150 (2015)
78. "Dinamismo y participación de la comunidad en los espacios educativos", Sergio Díez. ICAST 116 (2011)
79. "Dissenyar amb i per als infants", Sílvia i Xavier Majoral, ICAT 172 (2010)
80. "Descobrim el món de la Kveta Pacovská", Cristina Ángel, Sandra Montfort, ICAT 119 (2018)
81. "Desentrañando misterios/ Desxifrant misteris", Angeles e Isabel Abelleira, ICAST 170 (2018)/ICAT 221 (2019)
82. "Destellos de curiosidad", FUB, Ai 63 (2011)
83. "Dieta tecnológica adaptada per a infants", Eduardo Vara, ICAT 196 (2014)
84. "Discussió", Meritxell Bonàs, ICAT 153 (2006)
85. "Dissenyar amb i per als infants", Sílvia y Javier Majoral, ICAT, 172 (2010)
86. "Documentación como narración y argumentación", Alfredo Hoyuelos, Ai 39(e) (2007)
87. "Documentar con video", Isabel Cabanellas, Alfredo Hoyuelos, Ai 39 (2007)
88. "Documentar, per què?" , Silvia Majoral, ICAT 214 (2017).
89. "Eduardo Chillida", Redacción Infancia, ICAT 192 (2013)
90. "Educación artística y crecimiento personal", Catalina Sbert, Ai 60 (2011)
91. "Educando en emociones", Marta Zafrilla , ICAST 157 (2016)
92. "Educar per a la creativitat", Mara Davoli, ICAT 216 (2017)
93. "El ambiente una cuestión educativa", María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero, ICAST 113 (2009)
94. "El aire en el rostro", Nerea Boneta, Silvia del Agua, Eva Borrueal, Ai 39 (2007)
95. "El árbol de Navidad", Soledat Sans., ICAST 107 (2008)
96. "El arte como proyecto educativo. Somos artistas", Eva Martínez, ICAST 118 (2009)
97. "El arte en un kindergarten", Carlos Baonza, ICAST 115 (2009)
98. "El arte del pintor de paisajes/L'art del pintor de paisatges. Algunes reflexions entorn de la documentació", Meritxell Bonàs, ICAST 105 (2007)/ICAT 151 (2006)
99. "El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán", Lucia Costa, Isabel M^a Cardona, ICAST 142 (2013)
100. "El canvi metodològic en les institucions de la primera infancia", Xavier Ollonarte, ICAT 204 (2015)
101. "El cartró un suport plàstic diferent", Mercè Pallarès, ICAT 157 (2007)
102. "El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano", Myrtha Hebe Chokler , Ai 53 (2010)

103. "El contacto con la naturaleza. Moda o necesidad", Laura LLadós, Ai 96 (2018)
104. "El dibuix, el text i la fotografia. Eines i recursos de l'ordinador a l'educació infantil", Jordi Jubany, ICAT 157 (2007)
105. "El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes caben en un dibujo", Alfredo Palacios , Ai 32 (e) (2006)
106. "El fang, una experiència a l'escola bressol", Núria Costa y Laura Farré, ICAT 193 (2013)
107. "El juego heurístico", Idoia Sara y Alfredo Hoyuelos, ICAST 158 (2016)
108. "El juego simbólico", Javier Abad y Ange Ruiz Velasco, Ai 65 (2012)
109. "El mensaje cultural del niño a través del dibujo ", Javier Abad, Ai 32 (e) (2006)
110. "El niño de las pinturas", Redacción Infancia, ICAST 119 (2010)
111. "El nom dels infants", Marta Torras, ICAT 202 (2014)
112. "El nom de les pedres", Eva Sargatal, ICAT 212 (2016)
113. "El ordenador en el aula de infantil", Carolina de Miguel, Ai 49 (2009)
114. "El petit museu", Roser Gómez, ICAT 171 (2009)
115. "El pillasombras", ICAST 114 (2009)
116. "El protagonista. Compendio de unas prácticas educativas muy extendidas", AAVV, Ai 65 (2012)
117. "El racó del cavallet de pintura", Josepa Gómez, ICAT 162 (2008)
118. "El rei del Carnestoltes", Marta Secall, ICAT 191 (2013)
119. "El rincón de de construcciones", Idoia Sara, Inma Larrazábal, Isabel Soto, ICAST 125 (2011)
120. "El sentit del caos", Equip de l'E. B. M. Sant Nicolau, ICAT 218 (2017)
121. "El taller com a oportunitat", Mestres educació infantil escola El Puig, ICAT 173 (2010)
122. "El trazo a a través del arte", M.Ángeles Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 96 (2018)
123. "El trazo a través del arte", M. Àngels Trimiño, Anna Ventura, Alicia Rubio, Anna Garcés, Ai 95 (2018)
124. "El video digital", Jordi Jubany, Ai 48 (2009)
125. "Els ambients han rellevat als racons", ICAT 214 (2017)
126. " Els cent llenguatges dels infants", Loris Malaguzzi, entrevista, ICAT 200 (2014)
127. "Els educadors són figurants en el benestar dels infants", Vibeke Bye Jensen , ICAT 210 (2016)
128. "Els infants i l'art: l'objecte artístic com a referent", Marta Balada, ICAT 165 (2008)
129. "Els infants no són artistes", Jesús Ángel Prieto, ICAT 194 (2013)
130. "Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat", Dimas Fàbregas, ICAT 215 (2017)/ICAST 167 (2018)
131. "Enfoque del rincón de plástica en infantil ", Daniel Ribao, Ai 40 (2007)
132. "Ensalada de pasta: acciones y emociones", Equipo educativo de la Escuela Infantil Tafalla Haur Eskola (0-3 años), ICAST 113 (2009)
133. "¿Eres tú? Un libro de poesía y música para bebés", Roberto Innocenti, ICAST 158 (2016)
134. "Escenografías para el juego simbólico", Javier Abad, Ai 34 (2006)
135. "Escribir y leer la vida", Javier Abad, ICAST 151 (2015)

136. "Espacio ocupado, espacio vivido", Carla Spaggiari, ICAST 133 (2012)/ICAT (2013)
137. "Espacio para el silencio, relaciones sensibles", Janet Val, ICAST 121 (2010)
138. "Espacios en armonía", Beatriz Trueba, ICAST 135 (2012)
139. "Espacios y objetos potenciadores de encuentros de aprendizaje y de desarrollo en el 0-3", Luisa Fernanda Estrada y Ana Moreno, Ai 86 (2016)
140. "Estètica i aprenentatge", Veà Vecchi, ICAT 191 (2013)
141. "Ética con creatividad", Enric Prats, Ai 60 (2011)
142. "Experiencia en colaboración escuela-universidad Proyecto Miró", Dolores Madrid, M^a José Mayorga, Rocío Pascual, Ai 78 (2014)
143. "Experiències d'art", Carme Comas i Assumpta Cirera, ICAT 179 (2011)
144. "Experimentación y aprendizaje en familia", Irene Fernández Álvarez, Ai 77 (2014)
145. "Experimentamos con los imanes", Margalida Soler, Ai 65 (2012)
146. "Experimentar con materiales", M^a Teresa Feu, Ai 52 (2009)
147. "Fem lloc a la pedagogia. Més enllà del retorn de la inversió i de la dominació neurocientífica", Michel Vandebroek, ICAT 217 (2017)
148. "FOTO VOZ. La escuela vista por los pequeños", ICAST 138 (2013)
149. "Gardner i el «project spectrum»" Mindy L. Kornhaber, ICAT 172 (2010)
150. "Guía para el análisis y la evaluación de los espacios escolares", Beatriz Trueba, ICAST 166 (2017)
151. "Habitar el espacio esculturas de sentimientos", Susana Fonseca, ICAST 131 (2012)
152. "Hacemos esculturas en clase", Daniel Ferrer, Ai 39 (e) (2007)
153. "Hacemos una película", Lola Cordero, Ai 82 (2015)
154. "Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas", Pablo Martínez Cousinou, Ai 92 (2017)
155. "¿Hoy dibujamos? Imágenes para convivir con los niños", Meritxell Bonas, Ai 32 (e) (2006)
156. "Infants i creativitat", Núria Saló, ICAT 203 (2015)
157. "Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida", Lola Giménez Fernández, Miguel de la Morena Ai 77 (2014)
158. "Instalaciones de luz en el aula de bebés: aprendizaje y bienestar", Javier Abad, V. Moya, Ai 38 (2007)
159. "Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá", Paola Villaroel, Mariana Mucci, Paloma García González, Ai 77 (2014)
160. "Juegos con la luz", Xarxa Territorial, d'Educació Infantil a Catalunya, ICAST 153 (2015)
161. "Jugar a dibujar", Albert Bonet, M.^a Jesús Arnaiz, Ai 32 (e) (2006).
162. "Jugar a pensar con el arte. Cómo educar el pensamiento estético disfrutando de una obra de arte", Emanuela Bianchi i Anna Mazza, Ai 48 (2009)
163. "Jugar con la creación simbólica", Ange Ruiz de Velasco, Ai 34 (2006)
164. "Jugar con sombras", ICAST 129 (2011)
165. "Jugamos con papel", Inmaculada Álvarez, Mónica Conde, M.^a Teresa Iglesias, Lorena Mayo, M.^a Luisa Rodríguez, M.^a Isabel Rozas, ICAST 126 (2011)
166. "L'apropament a les arts", Montserrat Nicolás Bellido, ICAT 212 (2016)
167. "L'art d'educar l'art que ens educa", Marion Tielemann, ICAT 212 (2016)
168. "L'escola: espais per habitar i temps per viure", Maite Pujol, ICAT 218 (2017)

169. "L'espontaneïtat dels bebès, en joc", Lídia Maquieira, ICAT 214 (2017)
170. "L'espai de l'escola infantil, potent i plural", M Carmen Silveira, ICAT 195 (2013)
171. "L'espai de l'escola infantil, potent i plural", Maria Carmen Silveira Barbosa, ICAT 195 (2013)
172. "L'espontaneïtat dels bebès, en joc", Lídia Maquieira, ICAT 214 (2017)
173. "L'estètica en la quotidianitat", Equip de mestres de l'escola bressol municipal Baldufa, ICAT 193 (2013)
174. "L'obra de Tàpies, la recerca dels infants", Escola cooperativa El Puig, ICAT 196 (2014)
175. "L'obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme", Elisabet Tapias, ICAT 206 (2015)
176. "La bella mirada", Montserrat Pàmies y Marta Secall, ICAT 206 (2015)
177. "La bellesa és a l'abast de la mà", Laura Malavasi, ICAT 205 (2015)
178. "La bellesa, Miró i els infants...", Enzo Catarsi, ICAT 190 (2013)
179. "La bellesa de l'art efímer. Pintant bassals", Angaleta Bosch, ICAT 119 (2018)
180. "La categoria infància i les seves paradoxes actuals", Hebe Tizio, ICAT 119 (2001)
181. "La conquesta dels infants. Temàtiques il·lusionades/implicacions", Soledat Sans, ICAT 157 (2007)
182. "La chocolatada una dulce forma de aprendre", Yaiza Corujo, ICAST 128 (2011)
183. sorprenents", Soledat Sans, ICAT, 157 (2007)
184. "La dèria per construir habitacles", Marta Torras, ICAT 170 (2009)
185. "La discussió", Meritxell Bonàs, ICAT 153 (2006).
186. "La documentación", David Altimir. ICAST 125 (2011)
187. "La documentación, un instrumento para la reflexión y la evaluación". Carmen Ortiz, Maribel Serralvo, ICAST 137 (2013)
188. "La escuela como contexto de bienestar: lo que realmente importa", Angeles Ruiz de Velasco Gálvez, Alexandra Mediavilla Rodríguez Ai, 91 (2017)
189. "La espontaneidad de los bebés, puesta en juego", Lidia Susana Maquieira, ICAST 162 (2017)
190. "La experiencia de proximidad: cuerpo, espacio y objetos", Ange Ruiz y Javier Abad, Ai 96 (2018)
191. "La familia en la escuela. Aprender haciendo", AAVV, Ai 75 (2014)
192. "la fotografia digital un recurs valuós", Jordi Jubany, ICAT 166 (2009)
193. "La historia de mi vida", Raquel Olivar, ICAST 141 (2013)
194. "La huella de la experimentación en la La Baldufa", Meritxell Plazuelo y Laura Puigdollers, Ai 59 (2011)
195. La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales", Ricard Huerta. AULA 220 (2013)
196. "La importància del traç a l'escola bressol, Escola Bressol", Can Serra i La Capsa de Colors, ICAT 221 (2018)
197. "La infància. Una realitat cultural complexa", Josep González-Agàpito. ICAT, 200 (2014)
198. "La línea del tiempo", Irene Bosch i Vicenç Arnaiz, Ai 37 (2007)
199. "La línea reciclada", Soledat Sans, ICAST (2008)
200. "La Martina i les flors", ICAT 167 (2009)

201. " La metáfora, rasgo de la infancia ", ICAST 167 (2018)
202. "La necessitat de canvi, un desig compartit", Redacció Infància, ICAT 218 (2017)
203. "La presentació dels materials", Rosa Ferrer, ICAT 194 (2013)
204. "La Reina Lluna", Elisenda Cordoní y Mequè Edo, ICAT 181 (2011)
205. "La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art", Alfredo Hoyuelos. ICAT 197 (2014)
206. "La relación con las familias", Equipo Educativo de la Escuela Infantil La Jara, ICAST 130 (2011)
207. "La sencillez de un material: investigación con telas", Inma Gómez, Ai 96 (2018)
208. "La sombra da juego", Mariano Dolci , ICAST 107 (2011)
209. "La televisión y los niños", Esteve Orriols, Ai 59 (2011)
210. "La teoria de les peces soltes" Simon Nicholson, ICAT 199 (2014)
211. "La tribu educa utilizando el arte", Gema R. Guerrero, ICAST 132 (2012)
212. "Las editoriales mueven ficha ", Juan Pedro Martínez, Antonio Rodríguez, ICAST 99 (2006)
213. "Las huellas de las instalaciones", Soraya Sanz Ai 69 (2013)
214. "Las imágenes fotográficas como documentación narrativa", Alfredo Hoyuelos, ICAST 133 (2011) /ICAT 188 (2012)
215. "Les metàfores emergeixen de enens i nenes com papallones aletejant entre les flors..." MercedesCivarolo, Mónica Pérez, ICAT 216 (2017)
216. "Las niñas y los niños constituyeron la fiesta, la pared, el recurso...", Soledat Sans, ICAST 111 (2008)
217. "Las nuevas pantallas", Valentí Gómez, ICAST 121 (2010)
218. "Las piedras", Meritxell Bonàs, ICAST 101 (2007) ("Cada pedra, una presència", ICAT 151 (2006)
219. "Las primeras producciones simbólicas", Noemí Yuste, ICAST 134 (2012)
220. "Las sombras mentirosas", Juan Pedro Martínez , ICAST 114 (2009)ICAST, 185 (2012)
221. "Las TIC en la escuela infantil 0-3", Miriam Monteil, Susana Rubio, Pedro Castro, Ai 70 (2013)
222. "Les pedretes", ICAT, 169 (2009)
223. "Les traces que els infants deixen...", Clara Salido, ICAT 167 (2009)
224. "Loris Malaguzzi 2014", Alfredo Hoyuelos, Ai 74 (2014)
225. "Los lenguajes del trazo y del color (II)", Angela Brogli, ICAST 122 (2010)
226. "Los materiales y la magia de las mezclas", Neus Garriga, Ai 47 (e) (2009)
227. "Los pasos del proyectar", Monica Guerra, ICAST 128 (2011)
228. "Los peques hacemos televisión y radio", Eduardo Sánchez, Carmen García, M.ª Soledad Peláez Ai 62 (2011)
229. "Los pintores de cuadros: arte, proyectos e infancia", Emília Molas y Montserrat López, Ai 42 (2008)
230. "Lugares para el encuentro", Ange Ruiz de Velasco, Javier Abad,Ai 93 (2018)
231. "Llegir imatges, carta oberta als pares i mares", Magalí Homs i Roser Ros, ICAT 174 (2010)
232. "Malaguzzi i Lewin", M.Mercedes Civarolo, ICAST 115 (2009)
233. "Más allá de la observación "profética"", Angeles Abelleira, Ai 94 (2018)

234. "Material natural", Koro Izaguirre, ICAST 141 (2013)
235. "Materiales cotidianos", Maite Gracia, ICAST 124 (2010)
236. "Materials que provoquen", Alcía Vilarnau, ICAT 212 (2016)
237. "Materials suggeridors, aprenentatge per la vida", Nancy Bello, ICAT 178 (2011)
238. "Menos velocidad y más tiempo. Desaceleración de la infancia", Angeles e Isabel Abelleira, ICAST 145 (2014)/ICAT 207 (2015)
239. "Mi mano es un reloj de arena. Una experiencia estética de tiempo y espacio", M.ª Jesús Torres, Javier Abad, Ai 30 (e) (2006).
240. "Miradas sobre el mundo", Lola Azparren, ICAST 117 (2009)
241. "Mirar la escuela", Consejo de Infancia en Castilla-La Mancha, ICAST 128 (2011)
242. "Mirar la vida", M.ª Jesús Gallego, ICAST 113 (2009)
243. "Mirar o ver", Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya ,CAST 157 (2016)
244. "Modelat amb argila", Josepa Gómez, ICAT 164 (2008)
245. "Monta tu peli", Pascuala López, M.ª José Roca , ICAST 127 (2011)
246. "Murales interactivos", Rosa Ma Tarín, Ai 44 (2008)
247. "Neurociencia-neuroeducación", Anna Carballo, Ai 85 (2016)
248. "Neuroeducación: de la neurociencia al aula ", Ana Carballo, Ai 85 (2016)
249. "Niños, niñas, arte y artistas", Pilartxo Iturgaiz, Alfredo Hoyuelos , ICAST 97 (2006)
250. "Obreros del arte", FUB, Ai 73 (2013)
251. "Ombres que expliquen històries", Escola Bressol Londres, ICAT 181 (2011)
252. "Pablo Martínez Cousinou: Hay una gran necesidad de enseñar alfabetización visual en las escuelas", Redacción Aula de Infantil, Ai 92 (2017)
253. "Palabras para mostrar la identidad de la escuela", Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco , Ai 51, (2009)
254. "Palabras para transformar el espacio. Proyecto estético de la valla del patio", Soraya Sanz, ICAST 135 (2012)
255. "Para redondear. Instalaciones de juego presimbólico y simbólico", Javier Abad y Ange Ruiz Velasco, Ai 77 (2014)
256. "Para redondear. Más sobre la creación simbólica", Ange Rúaiz Velasco, Ai (2006)
257. "Paraigua d'aigua", Angaleta Bosch, ICAT 216 (2017)
258. "Pas a pas. Sempre cap endavant..." , Equipo directivo EBM Pam i Pipa, ICAT 219 (2017)
259. "Patraix amb ulls d'infant", Marina Mayor, ICAT 217 (2017)
260. "Patraix con ojos de niño", Marina Mayor. Ai 95 (2018)
261. "Paul Klee i la Bauhaus", ICAT 194 (2013)
262. "Però el cent existeix", Gemma Núñez, ICAT, 198 (2014)
263. "Pintant amb Miró", Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez, ICAT 153 (2006)/ ICAST 101 (2007)
264. "Poesía y juego. Transformar y recrear un universo simbólico", Ángeles Medina, Ai, 86 (2016)Doc
265. "Primero pienso y luego empiezo a construir. Pensar el espacio para la experiencia de los pequeños: el taller", Mónica Rossi, ICAS 135 (2012)
266. "Proyecto creativo con las familias", Pere Bernal, Maria T. Torres, Ai 60 (2011)
267. "Proyecto de arte: intersecciones", Carmen Muñoz, ICAST 120 (2010)

268. "Proyecto intercentros: identidad y procesos estéticos en infantil ", M^a Paz González, Ángeles Medina, M^a Ángeles Ruiz . ICAT 155 (2016)
269. "Proyecto «Miró: geometría y color»", María Carmen Rufete, Ai 89 (2017)
270. "Què ha canviat en l'educació infantil els darrers 25 anys?", ICAT 151 (2006)
271. "Quién se esconde detrás de esa sombra", M^aJesús Pérez, ICAT 117 (2009)
272. "Quina estètica, quins valors", Alfredo Hoyuelos, ICAT 192 (2013)
273. "Raíces y escuela ", Escuela Cooperativa El Puig. Ai 211 (2012)
274. "Recorridos por el espacio de la escuela. la pelota como objeto mediador", Javier Abad y Ange Rúa de Velasco, ICAT 115 (2009)
275. "Recursos para la práctica. Materiales de la naturaleza", Marta Cabrera, Ai 64 (2012)
276. "Renéixer o morir. 2014 L'educació infantil en un enforcall", Pepa Alcrudo y Alicia Alonso, ICAT 201(2014)
277. "Reutilitzant records", Elisabet Abeyà, ICAT 196 (2014)
278. "Sensaciones con los más pequeños", Ai 45 (2008)
279. "Silentium... Monestir de Pedralbes, deu anys del passeig de percepcions", Reina Capdevila, ICAT 214 (2017)
280. "Sis propostes a l'abast dels infants", Equip Carrau Blau, ICAT 222 (2018)
281. "Soy y siento de todos los colores", AAVV, Ai, 89 (2017)
282. "Sueños de cruces y formas", Águeda Hervás, Icast 118 (2009)
283. "Taller de arte pictórico con perspectiva de género", Equipo de la Escuela Infantil Somriures, Ai, 49 (2009)
284. "Taller de entramados", Susana Fonseca, ICAT 145 (2014)
285. "Tallers d'art amb família i escola", Gemma París, ICAT 203 (2015)
286. "Taponés un proyecto de trabajo", Laura Mur, Ai 57 (2010)
287. "Tot fent memòria", Pepa Òdena, ICAT 200 (2014)
288. "Tots aprenem de tots" , Ester Aguiló, ICAT, 175 (2010)
289. "Transformar y recrear un universo simbólico"
290. "Trobada entre la geometria i l'art", Maqué Edo i Roser Gómez, iCAT, 170 (2009).
291. "Trocitos de ecología emocional en el aula", Ingrid Colom, Ai 89 (2017)
292. "Un diálogo entre el presente y el pasado", José Luis de los Reyes , Ai 86 (2016)
293. "Un lenguaje más: la escritura coreográfica", Escuela Els Alocs, Ai 59 (2011)
294. "Un llibre de tots i per a tots ", Escola Cooperativa El Puig, ICAT 182 (2011)
295. "Un mundo de color", FUB, Ai 66 (2012)
296. "Un proyecto de arte en blanco y negro". Pepa Burgos, Patricia Galán, Cristina de la Calle. Ai 81 (2015)
297. "Una aproximación al concepto de escucha", David Altimir, icat 149 (2015)
Documento
298. "Una alternativa a les fitxes. La línia, estudis diversos", Soledat Sans. ICAT 153 (2006)
299. "Una bústia groga", Amparo Jerónimo, ICAT 195 (2013)
300. "Una imagen y mil palabras", Judit Carrera, Ai 52 (2009)
301. "Una experiència de treball en xarxa a través de l'art", Mestres de les EBM de Girona, ICAT 192 (2013)
302. "Una experiencia «estadística»", Eva Maria Serra , Consuelo Iglesias, Ai, 70 (2013)

303. "Una experiència sonora", Jèssica Pérez, Imma Labrador y Helena Fernàndez-Boyer, ICAT 195 (2013)
304. "Una mà de contes. Hacemos una película", Lola Cordero, Ai 82 (2015)
305. "Una mirada al cicle 0-3", Pepa Alcrudo y Alicia Alonso, ICAT 162 (2008)
306. "Una vez más, las nuevas tecnologías", Marina León , ICAST 127 (2011)
307. "Visitant escoles, fent pedagogia", Rosa Maria Securun i Roser Gómez, ICAT 200 (2014)
308. "Viure i sentir les caixes ", Maribel Giménez Quintana e Imma Gómez Sau , ICAT 189 (2012)
309. "Vivir la escritura", Gracia Moya, ICAST 158 (2016)
310. "¿Y si pintamos con los pies?", Laia Rissech, Ai 52 (2009)
311. " ...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimiento ", Idoia Carricas, ICAST 122 (2010)

