

Se puede tocar: ¡Una instalación en el pasillo!

You can touch: an installation in the hall!

IDOIA MARCELLÁN BARAZE*

Artigo completo submetido a 3 de maio e aprobado a 23 de maio de 2015.

*España, profesora universitaria. Afiliación: Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco UPV-EHU. B° Sarriena 48940 Leioa (Bizkaia) España.

AFILIACIÓN: Universidad de Sevilla (US), Facultad de Bellas Artes (BBAA), Departamento de Dibujo. C/ Laraña nº 3, 41003 Sevilla, España. E-mail: idoia.marcellan@ehu.es

Resumen: La educación de las artes visuales en el tramo infantil suele ser muy pobre y limitada en el estado español ¿Cómo disfrutar pero también aprender a través de este ámbito? El arte contemporáneo bien puede ayudar. Una instalación realizada con y por niños y niñas de 2 años se convierte en el motor para desarrollar algunas de las competencias básicas y generar una serie de aprendizajes y reflexiones. Considerar el poder performativo de las producciones artísticas y propiciar encuentros con ellas permite enriquecer el aprendizaje de la infancia.

Palabras clave: educación infantil / arte contemporáneo / instalación / cultura visual / proyecto.

Abstract: *Visual art education in pre-school education tends to be poor and limited in the Spanish state. How could children enjoy but also learn through this area? Contemporary art may help. An art installation made with and by 2 years old children turns to be the engine to develop some basic competencies and create several learnings and reflections. Taking into account the performative power of the artistic productions and promoting the encounter with them allows the enrichment of learning of childhood.*

Keywords: *pre-school education / contemporary art / installation / visual culture / project.*

Introducción

A pesar de los diversos avances científicos, psicológicos y pedagógicos, como señalaba hace tiempo ya Hoyuelos (2010), la imagen de los niños y niñas de Educación infantil suele ser pobre y, en consecuencia, la formación que se les ofrece suele ser igualmente simple y escasa. Qué decir del ámbito que nos ocupa: la educación artística.

La práctica habitual en España, y dada la escasa formación que el profesorado recibe en este ámbito, suele consistir básicamente en propuestas para que pinten con colores que manchen lo menos posible y luego preguntarles ‘¿qué es eso?’ y ‘¡qué bonito!’. Con lo cual el poco y mal formado profesorado, inconscientemente, va impregnando la idea socialmente extendida, de que cualquier expresión gráfica debe pasar por ser algo reconocible, figurativo y además tiene que ser agradable. Además de esta tendencia, en la actual cultura escolar y en edades muy tempranas, Agirre (2012) ha detectado que están proliferando publicaciones dirigidas a sensibilizar o instruir en el conocimiento de los grandes maestros de la historia del arte: a través de sus biografías y con propuestas que se limitan a la imitación de sus estilos y la reproducción de sus obras. En su análisis Agirre destaca que sistemáticamente se recurre a los mismos artistas, mayoritariamente hombres, blancos y pintores, en cuyas producciones predominan los colores básicos y las temáticas y motivos amables. Afirma que, en estos materiales, se suele reforzar la mirada romántica del artista ya que “ofrecen una visión extemporánea y descontextualizada del artista como genio creador” (Agirre, 2012: 164), y el arte suele presentarse como un hecho autónomo sin relación alguna con otras manifestaciones culturales y menos aún con la propia cultura visual infantil.

Así que concluye que ‘parece que la educación artística se está orientando hacia una formación para el conocimiento de las artes en lugar de usar las artes para aumentar el conocimiento y la formación identitaria de los sujetos’ (Agirre, 2012: 165) y se pregunta si son posibles otros usos y otras prácticas escolares.

A este respecto, al calor del pensamiento y la pedagogía del conocido Loris Malaguzzi, el modo de trabajo que vienen desarrollando en las escuelas de la región italiana de Reggio Emilia, con el lugar otorgado a la formación artística y estética, bien podría servir como ejemplo de que otros usos y otras prácticas sí son posibles. Entre otras cuestiones porque reconocen una imagen de la infancia con derechos universales y con potencialidades y porque, sin despreciar el valor del trabajo con materiales y técnicas, han ido más allá al considerar el valor de la dimensión estética en los procesos de aprendizaje y creación de significados. Consideración que, como se ha señalado, actualmente, en las escuelas

españolas a penas se da. Vecchi (apud Hoyuelos 2006: 134) explica que en las escuelas reggianas, por ejemplo, los artistas no se presentan como modelos a copiar sino "como una forma de provocar una cultura visual o artística que pueda ser un alimento para el desarrollo del imaginario personal del los niños". En estas escuelas las referencias al mundo del arte, reinterpretadas por las elaboraciones y el imaginario de los niños, constituyen, por tanto, oportunidades para aprender, para reflexionar, investigar y producir cultura.

¿Y en qué otro contexto son posibles otros usos y prácticas escolares? La Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV) es una región del estado español con competencias propias en materia de educación. En ella se cuenta con el Decreto 2009/12 que establece el currículo propio de la Educación Infantil, tramo de carácter voluntario y con una duración de seis cursos divididos en dos Ciclos: el primero desde 0-3 años, y el segundo desde 3-6.

El referido decreto apunta que en este tramo educativo se deberían desarrollar competencias que les permitan a los niños/as: desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión para realizar creaciones propias así como habilitarles para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales (España, Decreto 12/2009). De entre los objetivos propuestos para desarrollar destacan que sería necesario:

Experimentar, mostrar interés y utilizar los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno, así como para provocar efectos estéticos y disfrutar.

Participar de manera creativa en producciones plásticas, audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales y corporales mediante el empleo de técnicas diversas para aumentar sus posibilidades comunicativas e iniciarse en la comprensión del hecho cultural. (...) y avanzar en el conocimiento de sí mismos, y del medio social y físico. (España, Decreto 12/2009: 29)

Un marco normativo en consonancia con las propuestas educativas más innovadoras desde las que se nos invita a abordar el arte y la cultura visual como condensadores e incoadores de experiencia, como generadores de discursos, cómo prácticas sociales o como manifestaciones culturales que influyen en las formas de vida, en las creencias y en los valores de los sujetos (Duncum, 1996; Freedman, 2006; Hernández, 2007; Agirre, 2012, entre otros).

Ahora bien, lejos de este marco curricular, la realidad es que las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de infantil se asemejan bastante más a la situación detectada por Agirre y expuesta en este texto anteriormente. Así es que, en la mayoría de las ocasiones, en esta materia apenas se plantean objetivos

formativos que vayan más allá del desarrollo motriz y las actividades que se proponen, rara vez abordan la interpretación o la comprensión de los hechos culturales. No obstante el presente trabajo da cuenta de una experiencia bien distinta realizada en un centro escolar de la CAV, emulando el proceso de una instalación artística. A continuación se explica el proceso llevado a cabo con niños/as de 2 años y finalmente se exponen unas conclusiones al respecto.

1. El contexto de la experiencia

1.1 Los cursos de formación

Desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco y en colaboración con el colectivo de educación y mediación en arte Artaziak se vienen impartiendo cursos de formación para el profesorado, financiados públicamente por el departamento de educación del Gobierno Vasco.

El objetivo principal de estos cursos suele ser el de transferir los conocimientos que la academia y Artaziak generan en su investigación y práctica. Se trabaja desde la posición de que las artes y la cultura visual sirven para generar conocimiento, crítica, investigación y aprendizaje, en palabras de Efland, Freedman, & Stuhr (2003) para la construcción de la realidad.

El arte es entendido y, así se presenta, como una ‘forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común’ (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003: 126), como un condensado simbólico de experiencia narrativizada que enfatiza lo estético (Agirre, 2000).

Así que desde esta atalaya, y como parte de la práctica que desarrollan en los mismos, una maestra diseñó el proyecto descrito en este trabajo.

1.2 El colegio público infantil Altzaga de Erandio (CEIP Altzaga)

En este centro en la etapa de infantil trabajan mediante la metodología de proyectos, sencillos, de corta duración, con diversas actividades de experimentación. Si bien, en general, la educación de las artes visuales es un ámbito poco valorado y con profesorado poco cualificado, no es el caso de la maestra de esta experiencia, Leire: lleva varios años participando en los cursos de formación y experimentado junto a sus pequeños colaboradores. Además comparte con sus colegas del centro la convicción de que el aprendizaje debe ser experimentado, explorado y sentido. Sentido, tanto desde el “sentimiento” (conjunto de emociones ligadas a la motivación de aprender), como desde la “sensación”, desde la vista, el tacto, el olfato, el gusto, el oído y ‘algún otro sentido que seguro conservan los más pequeños y nosotras ya habremos perdido’ (Leire, la maestra).

Así que procuran organizar experiencias de juego y experimentación libre,

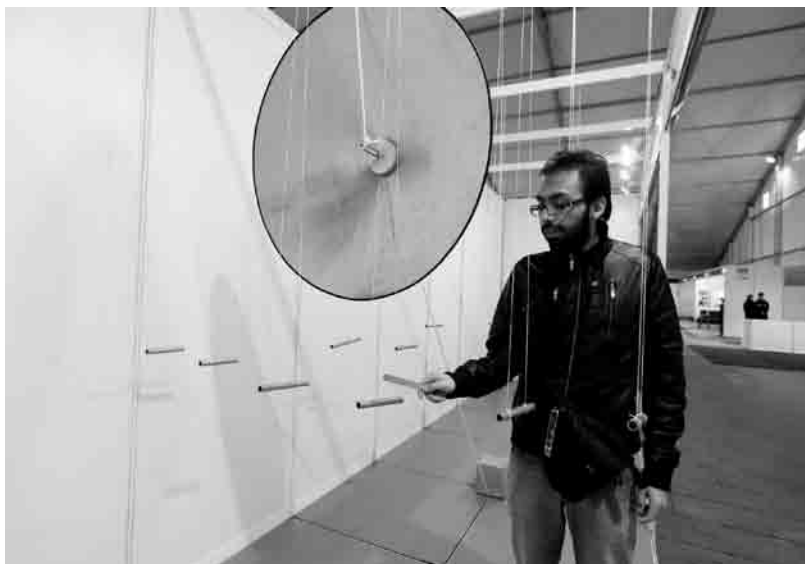


Figura 1 · Instalación de Pedroza Villalobos en Getxoarte 2014. Fuente: Getxoarte.

donde las normas sean sólo las imprescindibles para la convivencia y la seguridad, evitando el “No tocar, por favor”, y verbalizando un “Claro, puedes jugar — o no jugar —, puedes hacer — o no hacer —, puedes decidir”.

En este caso el proyecto se llevó adelante con los 59 niños /as de entre 2-3 años de las 3 aulas por sus respectivas maestras más otras dos de apoyo.

2. La experiencia

El marco teórico aportado por los cursos de formación y el casual encuentro de la maestra con la instalación del artista y músico Hegel Emmanuel Pedroza Villalobos constituyeron el germen del proyecto. Su obra de arte contemporáneo titulada “OSNI — Objeto Sonoro No Identificado”, realizada con tubos metálicos colgados, que al chocar provocaban diferentes sonidos, inspiró la propuesta escolar (Figura 1). Emulando este mismo proceso artístico se instó a los niños/as a crear una instalación utilizando objetos de la vida cotidiana y posibilitar así la exploración y el aprendizaje a través de los sentidos.

2.1 Objetivos formativos

Mediante la propuesta se pretendían desarrollar varias de las competencias básicas recogidas por el currículum de la CAV para esta etapa, tales como:

2.1.1 Competencia en cultura humanística y artística

Ofrecer a los niños/as, desde edades tempranas, referentes visuales ricos y acercarlos a un concepto amplio y abierto de Arte, incidiendo especialmente en producciones contemporáneas.

Relacionar el arte con lo cotidiano, acercarlo a la vida de los niños/as.

Disfrutar la producción artística y respetar la individualidad de cada niño/a, su proceso, su ritmo.

2.1.2 Competencia relacionada con la autonomía y el desarrollo personal

Potenciar la creatividad, la capacidad de decidir y la exploración y experimentación a través de los sentidos.

Conseguir la implicación personal y emocional de cada niño/a en un proyecto grupal de aula.

2.1.3 Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud

Provocar el asombro, la curiosidad y las ganas de explorar, colocando objetos de la vida diaria fuera de su contexto habitual.

También se establecieron otros objetivos no enfocados al proceso de aprendizaje de los niños/as, sino a las educadoras o a la organización del centro:

- Potenciar la participación e implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados en la escuela.
- Ampliar la utilización de espacios comunes, como el pasillo, para realizar actividades didácticas.
- Huir del “mundo de plástico”, que actualmente rodea al juego infantil desde el ámbito comercial.
- Detectar o visibilizar el grado de adaptación del niño/a a la escuela y a nosotras mismas, al exponerle a una situación y propuesta no habituales.

2.2 Secuencia o pasos seguidos

Para el desarrollo de este proyecto se establecieron 3 fases:

2.2.1 Elección y observación de objetos

En un principio se les pidió a los niños/as que trajeran un objeto de casa que ellos o sus familiares utilizaran pero no podía ser un juguete ni de plástico. Una vez en el aula, uno por uno, describieron y explicaron, tanto gestual como verbalmente, qué es y para qué sirve con la ayuda de preguntas del tipo: '¿Qué has traído?', '¿Para qué sirve?', '¿Para qué lo utilizáis en casa?', '¿De qué material es?'. También se les dio la oportunidad de tocarlos y manipularlos.

2.2.2 Instalación y experimentación

Para crear la instalación, las maestras colgaron del techo del pasillo una red deportiva de 9 metros de largo por uno de ancho, horizontalmente y enganchada a los tubos de la calefacción. Al verla los niños/as se sorprendieron y comenzaron a hacer hipótesis sobre 'quién' y 'para qué' la habrían colgado: "Es para pasar el tren" dice Mikel. "No, un avión" afirma Lola, cuya madre es auxiliar de vuelo... Los comentarios se sucedieron y dejaron la red un par de días para que pensaran, hablaran o jugaran debajo de ella mientras trabajaban con ellos el término "red."

Y por fin llegó el momento de realizar la instalación, un trabajo grupal. Hubo que acondicionar una mesa para poner allí algunos objetos 'incolgables' bien por su excesivo peso o por la dificultad para engancharlo firmemente. Se les explicó en qué consiste hacer una instalación artística y se les animó a que cada uno decidiera y colgase o dejase su objeto donde le pareciera más oportuno.

Se plantearon 3 sesiones para la experimentación: en la primera por grupos de 4-5 personas salían al pasillo durante 10-15 minutos y se les animaba a la exploración: 'podéis jugar y tocar todo'. En las siguientes sesiones se cambiaron los componentes de los grupos con el fin de: reexplorar un espacio ya conocido, investigar más posibilidades o repetir lo ya experimentado y profundizar en ello, propiciar nuevas interacciones al cambiar los grupos y, con ello, potenciar también diferentes acciones y movilizar nuevos aprendizajes.

2.2.3 Reflexión y ampliación de conocimientos

Durante las sesiones de experimentación las maestras se mantuvieron al margen de la acción pero estuvieron presentes observando y documentando lo que ocurría (Figura 2, Figura 3). Tras cada sesión los protagonistas comentaban en el corro qué habían hecho, cómo se habían sentido, que les había gustado, qué no...en definitiva, sus vivencias. Pero con el fin de ahondar más en sus reflexiones les mostraron sus reacciones mediante las fotografías y los videos del montaje y la experimentación en la instalación.



Figura 2 · Proceso de montaje. Fonte: própria.

Figura 3 · Proceso de montaje. Fonte: própria.



Figura 4 · Experimentación. Fuente: propia.

Figura 5 · Experimentación. Fuente: propia.

Tras estas reflexiones les expusieron ejemplos de artistas que también hacen ‘instalaciones colgantes’ como la que ellos habían hecho, deteniéndose especialmente en la de Hegel Pedroza Villalobos, inspiradora del proyecto escolar. Los artistas y sus obras se presentaron como “investigadores plásticos”, y las maestras incidieron en la idea de que ellos y ellas también investigaron con su juego, estableciendo así conexiones entre el *modus operandi* de los artistas y los niños / as.

3. Conclusión

La experiencia ha revelado la importancia de tener un profesorado formado adecuadamente y...valiente! Características de estas maestras que se han animado a trabajar con arte contemporáneo huyendo así de la ‘visión edulcorada de la infancia que promueve, la elección de productos igualmente edulcorantes’ (Agirre 2012: 165). Este pequeño proyecto, a ellas, les ha hecho ver la importancia y riqueza de trabajar con manifestaciones culturales que nada tienen que ver con los estereotipos simplificados que el mundo audiovisual proyecta sobre los niños / as constantemente (Figura 4, Figura 5).

En este proyecto han producido pero, y esto es lo remarcable, también han reflexionado con los niños/as y han documentado todo el proceso. La labor documental es uno de los pilares básicos para mejorar la práctica docente (Malaguzzi apud Hoyuelos 2012: 200) porque permite visibilizar y reflexionar sobre: cómo los niños/as se apropian de lo novedoso, cómo conocen, cómo construyen sus puntos de vista, cómo satisfacen sus deseos, cómo establecen relaciones e intercambios, cómo interpretan... etc. Las maestras tras la experiencia y a modo de evaluación y reflexión, entre otras cuestiones, destacaron que: crear ambientes y situaciones en los que los niños/as puedan manifestarse tal y como son, sin límites artificiales impuestos por dinámicas didácticas rígidas es siempre un placer y una rica fuente de aprendizaje. En este caso constataron que el asombro y el deseo de exploración constituyeron los motores del inicio para el aprendizaje de estos niños/as, un aprendizaje individual y colectivo al mismo tiempo. Así mismo, el hecho de enlazar la propuesta con el ámbito afectivo de cada uno trayendo un objeto de su casa e implicando a sus familias en su elección, aumenta el nivel de motivación e implicación personal y, con ello, el valor que cada uno atribuye a su acción en la propuesta.

En definitiva, mediante esta experiencia se ha dado cauce para el “conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y

creadora, y un interés por participar en la vida cultural" (España, Ministerio de Educación, 2009: 67). Cumpliendo así parte de la competencia en cultura humanística y artística señalada en el currículum.

Si bien Loris Malaguzzi — ideador del mejor modelo reconocido a nivel mundial de Educación Infantil — decía que, una persona con 25 niños sólo puede hacer una '*pedagogía bucólica*,' de contener a las ovejas en un redil, esta experiencia muestra que a pesar de las dificultades un educador bien formado puede.

El arte, al igual que otras manifestaciones culturales, brinda una oportunidad inmejorable para enriquecer la experiencia de las personas (Agirre, 2000) y, en este caso de los niños/as de 2 años. Esta experiencia no ha hecho sino mostrar cómo es posible trabajar con las artes de un modo muy diferente a como se viene haciendo con la infancia, sin subestimarla y ofreciendo un modo de conocer placentero y complejo en el que no sólo 'se puede tocar' sino que se 'debe'.

"Aspiramos a que todos los rincones de nuestra escuela respiren vida y den un poco de oxígeno al mundo de plástico, exceso de cantidad y prisa que creemos ahoga las posibilidades reales de crecimiento y desarrollo del niño /a" (Leire, la maestra).

Referencias

- Agirre, Imanol (2000) *Teorías y prácticas en educación artística*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra. ISBN: 84-95075-33-4
- Agirre, Imanol (2012) "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil", *Revista Instrumento*. ISSN 1516-6368. Vol.14 (2):161-173.
- España, Ministerio de Educación (2009) *Evaluación general de diagnóstico: marco de la evaluación*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- España, Decreto 12/2009 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2009). *Currículo para la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. N° 21[Consult.2013.02.05] Disponible en URL:<http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.eus/r48bopv2/es/bopv2/datos/2009/01/0900469a.pdf>
- Duncum, Paul (1996) From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education. *Australian Art Education*. ISSN 1032-1942. Vol. 19 (2)
- Efland, Arthur & Freedman, Kerry & Sturh, Patricia (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós. ISBN: 84-493-1422-4
- Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 9788481638455
- Hernández, Fernando (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 9788480638876
- Hoyuelos, Alfredo (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 84-8063-798-6
- Hoyuelos, Alfredo (2010) "La identidad de la educación infantil". *Educação, Revista do Centro de Educação*, ISSN 0101-9031. Vol. 35 (1): 15-24,[Consult.2015-04-17] Disponible en URL:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990002>