

## *Arte infantil y educación artística*

RICARDO MARÍN; MARÍA JOSÉ BUSTAMANTE; LOURDES CASARES;  
NICOLÁS FLORES; TERESA GARCÍA; VIRTUDES MARTÍNEZ; MANUEL PUENTES  
y MARÍA RUIZ

### **1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ARTE, PARA QUÉ ESCUELA, PARA QUÉ PERSONAS, PARA QUÉ SOCIEDAD?**

*Ricardo Marín Viadel*

El inexpresivo título *Arte Infantil y Educación Artística* merece una explicación. El primer término simplemente procede del tema del Congreso. El segundo se refiere el enfoque de nuestra aportación, en la que vamos a desarrollar algunas preguntas en torno a la Educación Artística en educación Infantil (EAI).

Las ideas, las preguntas y las experiencias que queremos exponer proceden de un trabajo conjunto que venimos desarrollando desde hace varios años, pero de forma más intensa durante el curso escolar 1999-2000, entre un grupo numeroso de profesoras y profesores de las Escuelas Infantiles del Patronato Municipal de la ciudad de Granada y un grupo más reducido de profesoras y profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de la misma ciudad. Nuestro punto de encuentro ha sido la mutua preocupación por la Educación Artística y una convicción común: tal y como están las cosas, en la escuela y en la sociedad, algo hay que hacer en Educación Artística Infantil, pero no sabemos muy bien qué, ni cómo, ni por qué.

Muchas de las cosas que habitualmente suceden en las actividades de plástica y música en Infantil no nos dejan satisfechos; y muchas de las cosas que suceden ante los ojos de nuestras niñas y niños, a través de la abusiva publicidad, de la omnipresente televisión, del cine comercial, de los potentes ordenadores, de los espectaculares videojuegos y del enmarañado internet, nos dejan bastante preocupados. ¿Qué podemos hacer?, ¿Qué queremos hacer?, ¿Qué sabemos hacer?

A lo largo de todo un año de sesiones quincenales semiestructuradas, han surgido multitud de debates y problemas, que ahora se trataría de ordenar, sintetizar y exponer en debate público.

Un primer aspecto tiene que ver con la naturaleza misma del problema, que para nosotros, adquiere connotaciones y significados fuertemente mitologizados en nuestra cultura. Tanto el Arte, y más el arte contemporáneo, como la Infancia, y más la primera y más tierna infancia, son dos conceptos rodeados de mitos, ilusiones, deseos, de prejuicios, de emociones, tan fuertemente arraigadas en nuestro imaginario colectivo, que muchas veces se hace difícil darnos cuenta de que no son sino formas culturales. De ahí que cuando hablamos de la Educación Artística en Infantil (EAI) se produzcan un tipo de debates muy distintos que cuando tratamos un problema de dislexia o de seguridad e higiene escolar. El valor que se le atribuye a los informes de los profesionales y las especialistas, la veracidad e incluso la verosimilitud de los datos, la coherencia de las teorías y los fundamentos epistemológicos de los conceptos, todos ellos son recibidos con una actitud intelectual muy especial cuando hablamos de Educación Artística, y sobretodo cuando miramos las obras que están produciendo las y los artistas contemporáneos.

Desde el principio algunos elementos axiomáticos quedaron firmemente establecidos:

a) La Educación Artística Infantil (EAI) no consiste simplemente en poner al alcance de niñas y niños materiales artísticos: pinceles, pintura, arcilla, colores, etc. porque los materiales que ponemos en sus manos no garantizan que lo que está sucediendo en sus cabezas pueda ser considerado un aprendizaje artístico;

b) La EAI no puede quedar reducida a unas cuantas actividades que de forma más o menos regular se llevan a cabo cada semana, sino que implican al conjunto del proyecto educativo de un centro;

c) La EAI no consiste en el *collage* de hojas caídas de los árboles en otoño, el *belén* por Navidad, las máscaras y los disfraces por carnaval, o el regalo del día del padre o de la madre en primavera. Y ahora en positivo:

d) La EAI tiene que ser un proyecto global, completo, coherente y secuencializado desde los 0 a los 6 años.

e) La EAI debe ser congruente con el panorama del arte contemporáneo;

f) La EAI tiene que fundamentarse en las concepciones y paradigmas actuales sobre el dibujo infantil, el desarrollo evolutivo de los conceptos artísticos, la percepción visual, la creatividad y la inteligencia, etc.

g) La EAI debe atender a las experiencias y proyectos educativos y curriculares innovadores en este campo tales como los norteamericanos *Educación Artística como Disciplina* (DBAE) propiciada por la fundación Getty y el Proyecto Espectro auspiciado por el Proyecto *Zero* de la Universidad de Harvard; el proyecto de Reggio Emilia etc.

h) La EAI tiene que ver con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la imagen;

i) La EAI, implica al alumnado y al profesorado, al centro en su conjunto, y también a las madres y padres, al contexto social y cultural, y por tanto a la sociedad en su conjunto.

Estos han sido algunos de los principales argumentos sobre los que se han desarrollado un amplio conjunto de indagaciones, experiencias y proyectos, de los que vamos a sintetizar seis.

El primero, centrado en la etapa de 0 a 3 años; el segundo, describe un taller de volumen en la etapa de 3 a 6 años; el tercero, desarrolla un proyecto a partir de las obras recientes de un artista contemporáneo; el cuarto, explica cómo salir de la escuela y recuperar la historia y el entorno; el quinto, conjuga las artes visuales y la música; el sexto y último, nos hace comprender que la Educación Artística Infantil implica al conjunto arquitectónico del edificio escolar.

## **2. ¿SABEMOS QUÉ ESTÁ PASANDO CUANDO UN NIÑO O UNA NIÑA HACE UNA PRODUCCIÓN PLÁSTICA?, ¿INTERPRETAMOS?**

*Lourdes Casares. Escuela Infantil 'Belén' de Granada*

### **2.1. Planteamiento**

Esta experiencia «plástica» con los niños y niñas de 0-3 años, surge a partir de la inquietud, que hace cuatro años, empezamos a sentir las educadoras y educadores del Patronato Municipal de Educación infantil de Granada, sobre: cómo introducir de una forma sistemática y planificada, la experimentación con materiales plásticos y potenciar el inicio de la expresión y comunicación con el entorno a través de ellos, en estas edades tan tempranas. Es cierto que ya utilizábamos materiales plásticos en el aula, pero de una forma más libre y voluntaria, quedando un poco a criterio de la maestra del aula, el tiempo, los materiales y la organización de la actividad.

Dando respuesta a esa inquietud, se forma un seminario o grupo de trabajo sobre el tema.

Se busca diferente bibliografía sobre «educación artística en niños y niñas de 0-6 años» y temas cercanos, dándonos cuenta que existe muy poca.

En la búsqueda de información y de experiencias sobre el tema conectamos con las escuelas municipales de Pamplona, tenemos con ellos un seminario sobre el tema, donde nos cuentan su experiencia y contrastamos ideas.

También recogemos información de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia).

Después de un año de trabajo e investigación sobre el tema, nuestros debates se centraron en: La importancia de una actividad plástica, de forma continua y sistemática, para los niños y niñas de 0 a 3 años.

Planteamos nuestro papel como adultos, tanto en la actividad, como en la actitud ante una creación de ambientes agradables y estéticos.

Tipo de imágenes que se les ofrece a las criaturillas, en el ambiente de la clase y pasillos. Como se presentan las producciones de los niños y niñas.

Crear nuestro proyecto de «Talleres de expresión plástica», basándose y recogiendo nuestra realidad, posibilidades, forma de funcionar y sobre todo nuestra forma de entender la educación infantil.

## 2.2. Organización de la actividad

Estas son las conclusiones de los debates realizados en torno a la organización de los talleres de expresión plástica, espacio, tiempos, materiales, papel del adulto, etc.

Conclusiones no cerradas, sino abiertas al cambio, ya que es un proceso dinámico, en el que conforme se va realizando los talleres, van apareciendo nuevos interrogantes que descubrir y nuevas formas de hacer.

Estos talleres de expresión plástica, empiezan en la clase de 0-1 años y se continúan hasta la clase de 2-3 años.

Los niños y niñas de meses, empiezan esta actividad cuando son capaces de mantenerse sentados (6-8 meses), en esta postura sus brazos quedan libres para la acción.

En la organización temporal en el curso, se le dedicaran los dos primeros trimestres a los materiales bidimensionales y el tercero a los tridimensionales. Esto será susceptible de cambio, pero se garantizará un tiempo prudencial a cada material.

En los tiempos semanales, se realizarán un día a la semana, durante dos horas, procurando que el día sea el mismo.

Su ubicación espacial será la parte más amplia de la clase y cercana a puntos de agua, al no ser un espacio estable, el adulto lo preparará para tal fin.

Con los niños y niñas de la clase se hacen grupos de 3-5 criaturillas, que irán pasando por el taller, hasta que pasen todos/as no termina la actividad.

Utilizan mesas y sillas de su tamaño y los más mayorcitos también el ballete.

El tipo de papel que se utiliza es de tamaño A-3, porque da posibilidad a las criaturas de realizar movimientos de expansión, pero marca ciertos límites que hace que no se pierdan en él.

El papel se fija a la mesa con cinta adhesiva, por facilitar la acción del niño y la niña, que no se tenga que preocupar si el papel se resbala y cae al suelo o no. Esta cinta adhesiva, en ocasiones sirve de paleta para poner la pintura.

La pintura utilizada es tipo tempera, a partir de los 14-16 meses. Antes de esa edad se les oferta unas pinturas que se confeccionan con elementos comestibles (papilla, yoghurt, etc.) y colorantes alimenticios. Esto se hace porque en edades tempranas, uno de los órganos más utilizados para el reconocimiento y experimentación de los objetos es la boca.

La primera herramienta que utilizan son las manos, poco a poco van empezando a utilizar los dedos para dejar otro tipo de huella. Después se introducirán pinceles gordos, después más finos y en la clase de 2-3 años utilizarán otras herramientas como esponjas, rodillos, etc.

Nunca serán demasiados y se garantizará su utilización en varias ocasiones.

Los colores que se utilizan, son elegidos por el adulto, en el primero y parte del segundo año.

En el primer año solo se trabaja con un color por sesión, en el segundo se ofertan dos colores, que uniéndose sale un tercero y en el tercer año los niños y niñas eligen voluntariamente con los colores que quieren pintar.

### **2.3. Desarrollo de la actividad**

Una vez resuelta la organización y elección de espacios, tiempos y materiales, se inicia con los niños y niñas la actividad propiamente dicha.

Los talleres de expresión plástica van variando en complejidad y producción conforme transcurre el tiempo y las criaturillas se van familiarizando con la materia, la van dominando y van creciendo en la capacidad de lo simbólico. En el primer año es la experimentación del material como tal, su textura, su olor, su sabor, sensación de la pintura en las manos, ver como deja huella por donde se restriega, no solo en el papel, sino en toda la superficie cercana, utilizando solo las manos y los dedos para ello.

Algunas de las primeras reacciones van, desde tocar la pintura sin ningún pudor, hasta no querer tocarla o ni siquiera estar cerca de ella.

En el transcurso de varias sesiones, hasta los niños y niñas más reticentes, se implican en la actividad.

Poco a poco se centran en el espacio del papel, dejan huella pero no ocupan todo el espacio cercano, empiezan a encontrar y respetar límites espaciales.

En el segundo año de actividad se introducen pinceles gordos y los niños y niñas alternan voluntariamente mano y pincel.

Se introduce un segundo color en algunas sesiones.

Empiezan a darse cuenta de las huellas que dejan sus movimientos.

El grado de implicación y concentración en la actividad es muy alto.

Demuestran placer por la actividad antes de que empiece, recuerdo.

En el tercer año de actividad, (entre los 2 y los 3 años), va tomando ésta, no sólo un aire de experimentación si no que se va vislumbrando la expresión de deseos, sentimientos, objetos, etc.

Ya se utilizan pinceles de diferente tamaño, esponjas, o alguna otra herramienta.

El color empieza a tener su importancia y son ellos y ellas quienes eligen el color que quieren utilizar y la conjugación entre ellos.

También se inicia el gusto por utilizar diferentes planos, horizontal, vertical e inclinado.

Se investiga sobre diferentes posibilidades y texturas de la pintura, añadiendo otros materiales a la misma, (azúcar, sal, arena, etc.).

Empiezan a darle significado a la huella que dejan en el papel y pronto dibujaran en él cosas que desean, verbalizándolas antes de empezar la pintura.

#### **2.4. Reflexiones sobre los talleres de expresión plástica en torno a ¿qué tiene que ver el arte con lo que hacemos en la escuela?**

Tras esta experiencia nos surgen interrogantes que nos llevan a la reflexión y debate sobre nuestra práctica y la repercusión en los niños y niñas de la escuela, queremos seguir avanzando e investigando, sobre la educación artística, en estas edades.

¿Son todos los momentos, en los que se utiliza materiales plásticos en la escuela, momentos de expresión artística? ¿Y de educación artística?

Organizar la posibilidad de experimentar sistemáticamente con unos materiales plásticos y en una situación favorable, ¿es el inicio de crear unas bases o canales, para que la expresión artística se introduzca en la vida de las criaturas y la utilicen como medio de comunicación con el entorno y de expresión de sí mismos?

¿Una actitud del adulto, que le da importancia a la actividad, así como a las producciones de los niños y niñas, que posibilita y potencia una educación de los sentidos, aprender a mirar a sentir, a tocar, a escuchar, etc, es educación artística?

En estas edades donde todo es más global que en ninguna otra, donde se aprende a ir dominando voluntariamente el cuerpo, a diferenciarse uno mismo de los demás como individuo, a ir entrando en el mundo de lo simbólico, ¿se puede hablar de fractura entre la auto expresión y la educación artística como disciplina?

¿Es más un proceso en el que surge primero la auto expresión para ir pasando a una educación artística como tal?

En los inicios de la vida donde está todo por aprender y conocer, ¿se puede separar la expresión psicomotriz de la expresión artística?

¿Es quizás un problema de nombres, educación artística, plástica, arte?

Por último una de las cuestiones más importantes, ya que está directamente relacionada con las criaturas. ¿Sabemos qué está pasando cuando un niño o una niña, dibuja algo?

Todas estas cuestiones se abren cuando nos planteamos si es educación artística nuestra práctica en la escuela.

Hay muchos más interrogantes en referencia a otros temas, como procesos y reacciones de los niños y niñas ante esta actividad, sobre los materiales a utilizar y su presentación, etc.

Como ya dijimos antes, nos encontramos en un proceso abierto y dinámico en el que la práctica nos lleva a la reflexión y ésta a la práctica, retroalimentándose una de otra.

Con todas esas cuestiones abiertas y algunas más, la valoración de los talleres de expresión plástica es positiva, en ellos se han producido momentos, situaciones y aprendizajes muy significativos tanto individualmente como colectivos.

El clima de concentración e implicación en la tarea, hablaba por sí misma de la importancia y necesidad de esta actividad en estas edades.

Las expresiones de sus caras cuando son más pequeños, junto con la verbalización cuando son un poco más mayores, dejan ver lo que están sintiendo en esos momentos.

Las producciones que van haciendo son reflejo de los aprendizajes que van adquiriendo y perfeccionando, así como su propia maduración personal.

### **3. ACERCAMIENTO AL TRABAJO SOBRE EL VOLUMEN**

*Teresa García Peñalver*

A todos los niños y niñas les gusta tener experiencias con materiales como agua, tierra, arena. Todos, si tienen la oportunidad y los medios, intentarán excavar, surcar, hendir, explorar los objetos intentando descubrir sus propiedades y con ello descubrirse a sí mismos.

Al comienzo de su experiencia tridimensional, buscan conocer las propiedades físicas de los materiales y los objetos como: equilibrio, resistencia, maleabilidad.

Normalmente no se trabajan estos temas por los problemas que se crean en la clase para montar este tipo de talleres, pues se suelen tener dificultades de espacios, de archivo de las obras y se resuelven con otras técnicas más limpias y cómodas que, si bien están encaminadas a la representación, no trabajan el tema de la tridimensionalidad. El modelado es un descubrimiento personal que todo niño/a efectúa con su propio método y paciencia, y formará parte de su pensamiento y acción, y estas nociones sólo se instalarán en su mente cuando opere con estos materiales. Por eso pensamos que es muy importante en esos primeros momentos de la vida del crío el acercamiento a estos temas con trabajos de modelado en barro.

### **3.1. ¿Qué materiales interesan a los niños?: el barro y sus posibilidades**

El barro es una materia blanda, con sensaciones térmicas precisas, no obstruye los poros de la piel, manteniendo la plena sensibilidad táctil. Toma todas las formas posibles y puede recuperar la suya inicial. Las formas se pueden ajustar y corregir fácilmente. Permite un progresivo control de la habilidad de la mano a través de movimientos amplios y finos junto con sutiles juegos de presión y direccionalidad muscular. Permite al niño/a moldear formas tridimensionales y formas elevadas en verticalidad.

El modelado con arcilla favorece de forma muy especial posibilidades de ir acompañado de actividades de lenguaje y socialización.

### **3.2. Experiencia de un grupo de niños y niñas de las escuela luna con el barro**

Nuestra experiencia apenas tiene unos pocos años de historia; es en el curso 97-98 cuando nos decidimos a iniciar esta aventura en la que estamos inmersos y en la que cada día encontramos nuevos motivos para continuar trabajando.

Los críos que al principio eran bastante pequeños hoy tienen en torno a los cinco años y para ellos se ha convertido en un recurso muy importante en nuestros proyectos de investigación.

Incluso han puesto un nombre a esta técnica, la llamamos MANO-BARRO, este nombre pensamos que le da cierta entidad a nuestra forma de trabajo, pero han sido muchos los pasos y las fases de experimentación, manipulación e investigación que hemos venido desarrollando, estas fases por otra parte están ligadas al nivel de desarrollo de los niños y niñas y que resumiendo describimos en tres momentos:

#### *3.2.1. Primer momento. Los niños tienen 2 años*

En esta primera aproximación al bloque de arcilla el niño/a experimenta divertidas reacciones.

Rivalidad por hacerse con ella, utilizando las manos y las uñas que usan como herramientas.

Puede ser una experiencia ruidosa, se aplasta el material, se golpea, se alisa, se despedaza, se prueba, se perfora. Anima a algunos a probarla como si fuera un dulce.

Las palabras pueden ser interiores, dirigirse a compañeros de trabajo, al adulto...

Mediante estas reacciones involucran la coordinación de sus miembros, la sensibilidad de la mano, de los dedos, del puño.

Quizá estos primeros tanteos sean para el modelado lo mismo que el garabato para el dibujo.

Estas sesiones se realizaron una vez a la semana, su duración fue de una hora aproximadamente pero con unos previos de un cuarto de hora y de media para la recogida, el grupo de participantes de 11 a 12. El papel del adulto es de preparación del ambiente, hacer en algunos casos una propuesta y recogida de notas durante la sesión.

### 3.2.2. *En un segundo momento, que situamos alrededor de los tres años*

Aparecen los inicios profigurativos, utilizando comentarios verbales.

Acciones imitativas y descubrimientos como giros rotativos que hacen aparecer bolas, pelotas, serpientes... que dan como resultado formas identificables.

Estas formas combinadas y asociadas dan lugar a formas planas o volúmenes.

Las sesiones han tenido la misma periodicidad y el número de participantes es similar, pero en estas edades los niños tienen más autonomía, y conocen el material y participan en la preparación, amasan, piden los elementos que ese día quieren para trabajar, como trapos, agua, colaboran en la limpieza...

### 3.2.3. *Un tercer momento que es en el que nos encontramos. Los niños tienen de 4 a 5 años de edad*

El barro lo utilizamos como un recurso importante en nuestros proyectos de investigación, y tiene unas características propias.

Nuestro taller de mano barro está dentro del aula, tiene un carácter permanente, las propuestas de trabajo no son ejercicios dispersos si no procesos complejos que se van elaborando y retornando una y otra vez hasta lograr un nivel de satisfacción en el grupo.

Las obras suelen ser colectivas, se confrontan distintas interpretaciones para generar una nueva, se aportan soluciones, son muchos los intercambios comunicativos, también los retos que pone la maestra.

Los niños/as tienen bastante autonomía en el trabajo conocen el material y sus posibilidades y eligen según el momento los utensilios, el grado de humedad, ayudan a preparar las sesiones y participan en las recogidas limpieza y mantenimiento.

Las sesiones se realizan una vez por semana y nos ocupan un par de horas. Participan unos diez niños que se esfuman en dos momentos, el resto trabaja por rincones y es importante que comentemos que es un solo adulto el que coordina esta actividad y la del resto de la clase.

Otra parte importante la realizamos en la asamblea, decidimos si la obra está ya terminada y responde a lo que queríamos representar, decidimos el título, si le damos color o la dejamos color tierra.

Otro aspecto importante es la exposición, durante un tiempo razonable se coloca en lugares visibles de la escuela para que otros niños, niñas, padres, puedan verlas, siempre van acompañadas de un cartel informativo en el que va reflejado, el título, sus autores, la técnica, «Mano-barro» y los materiales.

### 3.3. Del taller al proyecto de investigación

El diseño de un muñeco de nieve es un ejemplo del trabajo que hicimos un día en clase.

El patio está cubierto de nieve y decidimos hacer un muñeco a pequeña escala hasta que el tiempo nos permita salir. Nos enfrentamos a distintas visiones y problemas que terminamos solucionando colocando un eje con una vara de madera que una la cabeza al cuerpo.

Otras veces los procesos de investigación son más largos y complejos como el proyecto de investigación que realizamos en torno al tema de las mariposas.

Iniciamos el tema planteándonos esta pregunta; ¿Qué sabemos de las mariposas?

Pedimos información a las familias y son los críos los que nos cuentan verbalmente en la asamblea la información que traen de la casa.

El siguiente paso es visitar el mariposario del Parque de las Ciencias, la visita es en parte guiada y vamos viendo una serie de cosas que después recordamos y recogemos en asamblea.

Es el tiempo de los gusanos de seda; muchos críos tienen en casa gusanos y pedimos que traigan algunos a clase, les preparamos una caja adecuada y establecemos turnos para cuidarlos y colaboración a las familias para poder alimentarlos con morera.

El proceso de la metamorfosis se va produciendo mientras van llegando libros a la clase que vamos mirando, información de internet, información de los periódicos.

Con todos estos datos elaboramos un mapa conceptual con los elementos que nos van interesando, dónde viven, las diferencias entre las mariposas nocturnas y diurnas, lo que comen, de dónde nacen, el proceso de metamorfosis, las partes de su cuerpo y sus enemigos.

Mientras, se van haciendo dibujos con distintas técnicas, estampaciones, acuarelas, pero se nos plantea un problema. ¿Cómo representar el vuelo de las mariposas?, no nos parece que en los dibujos se dé esa sensación de movimiento y decidimos ir al taller de barro. Se modelan mariposas, pero son pequeñas y frágiles, pasan unos días, vamos viendo soluciones y al final decidi-

mos rentabilizar una de las figuras que ya tenemos, colocarle alambres que pinchamos adosándole barro fresco, las coloreamos y decidimos llamar a la obra «mariposas que vuelan».

### **3.4. Algunas conclusiones**

Pensamos que con estos trabajos el concepto de espacio de los niños/as de este grupo se va modificando, a principio de curso observamos que en sus dibujos la representación de las chimeneas de las casas era en horizontal, en estos momentos dibujan las chimeneas y aciertan a representarlas correctamente. Esta línea de trabajo que se nos abre será fruto de estudio el próximo curso.

¿Cuál es el papel del docente?

Pensamos que el docente tiene un papel fundamental creando un contexto propicio en el que las curiosidades e investigaciones de los críos puedan efectuarse, su papel también será el ir planteando retos aportando soluciones y estrategias que conduzcan a la resolución de hipótesis.

Pensamos en un persona que esté dentro de la cultura de nuestra época, la habite de manera crítica, que posea el gusto, sabiendo elegir entre innumerables propuestas, una persona, curiosa y rebelde frente a un planteamiento consumista del saber y que prefiera construir el saber conjuntamente con los demás, antes que consumirlo.

Por esto nos sentimos próximos a Vigotsky, a Bruner, a Malaguzzi y a los teóricos del socioconstructivismo.

## **4. BARCELÓ SÍ/ZULOAGA NO: trabajando en la escuela a partir del arte, la escuela como crítica cultural de la oferta ciudadana**

*Manuel Ángel Puentes Zamora*

A mitad del curso escolar 1999-2000 llegó a Granada la exposición del pintor Miquel Barceló «Obra sobre papel 1979-1999» y nos planteamos llevar a las clases de 4 a 6 años a verla.

### **4.1. Actividades preparatorias: la exposición como cajón de ideas**

En primer lugar se plantea la necesidad por parte de los maestros y maestras de conocer la exposición antes de llevar a la clase, comprobando algo que ya sospechábamos por la información que cada cual tenía: que la obra de Barceló podía ser muy sugerente para nuestro alumnado

De la visita también salimos con una documentación útil: el folleto explicativo, un cuaderno didáctico elaborado por el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Granada, y una cita para asistir con la clase en un horario matinal en que la exposición no está abierta al público.

Con esa base anunciamos al grupo y a sus familias la visita que vamos a hacer, pidiendo en algunos casos colaboración para la búsqueda de datos sobre la vida y obra del artista, e invitándoles a acompañarnos.

## 4.2. Abriendo posibilidades

El estudio de la exposición de Barceló nos sugirió a los diferentes docentes un abanico de posibilidades de trabajo alrededor de las obras.

### 4.2.1. *Mirando con el cuerpo*

En el aula vemos las reproducciones de los cuadros que vienen en el Cuaderno Didáctico y nos detenemos en uno que nos llama la atención: «Pintor dibujando».

Las niñas y niños, en una primera fase, van interpretando lo que ven, una rana, una persona, etc. Al niño que ha visto una persona le pedimos que adopte su postura, y nos contesta:

—«No puedo, porque tendría que hacer un agujero en la clase».

—¿Por qué contesta así?, ¿qué es lo que realmente ha visto?, ¿ha interpretado el fondo del cuadro como un plano?

El maestro comienza a «tender puentes»: señalando dónde hay un papel y un lápiz. Esta indicación es la que permite a algunos alumnos interpretar la postura de alguien que está dibujando acostado en el suelo. Son varios los que adoptan la postura del pintor dibujando e invitamos a uno de ellos a que se quede ahí, mientras los demás lo dibujan.

En la mayoría de los casos dibujan el típico de figura humana que ya dominan. Pero algunos más atrevidos intentan dibujar la figura que están viendo. Seleccionamos dos ejemplos bien elocuentes.

Guillermo, cuatro años, se ha situado detrás del niño que hace de modelo. Desde su posición no ve los brazos, y sorprendentemente no los va a dibujar. Va ser el único que no dibuje su figura humana con brazos. Pero más interesante todavía la cabeza que dibuja está vista de espaldas, tal y como él la ve. Los piespiernas, que es lo más próximo que ve, tienen un tamaño desmesurado. Y la curvatura general del cuerpo esta perfectamente sugerida.

José Daniel, cuatro años, desde la misma posición que Guillermo, añade tres elementos que no está viendo: el papel que el niño-modelo tienen bajo su cuerpo, los brazos y dos puntitos para los ojos que no puede resistir colocar en

la nuca. ¿Cómo podríamos distinguir que el gran círculo con dos asas-orejas es la cabeza sin dibujarle los ojos?

En otra aula, a partir de varias reproducciones de cuadros de Barceló en las que aparecen figuras humanas completas, analizan lo que venimos llamando «modelos Indalo»: siluetas perfectamente nítidas sin detalles. Las niñas y niños de cuatro años son perfectamente capaces de reconocer y reproducir con versatilidad y variedad ese esquema, utilizando por primera vez pinceles muy finos. A Susana lo que más le había gustado eran los «cuadrados». Se refería al cuadro titulado «El fin del mercado».

#### 4.2.2. *Agujeros y colores*

Al siguiente día hablamos de los colores que tienen los cuadros y experimentamos cómo se pueden fabricar colores secundarios a partir de los primarios usando aguas coloreadas. Vemos un cuadro hecho por un grupo que ya no está en la escuela usando añil, azafrán, café, barro, colorete, carbón y pintalabios. En nuestra aproximación a los colores descubrimos que las manchas que se aprecian en el cuadro de Barceló «Mercado de cabras», son en realidad agujeros producidos por termitas, aunque a ellos más les parecen quemaduras.

Esto nos parece tan sugerente que la propuesta de trabajo siguiente es trabajar a partir de unos papeles quemados, en los que cada cual imagina qué puede ser su mancha o agujero (según la intensidad de la quemadura) y la desarrolla con colores.

De nuevo vemos distintos niveles de intervención: desde quienes sólo toman papeles ligeramente teñidos por el humo y tapan esa mancha con colores potentes, hasta quienes toman un papel con un buen agujero en torno al cual completan la figura que están viendo: un sol, un conejo o un muñeco.

#### 4.2.3. *Grosos*

En una clase algunos niños hablan de las caras que dan miedo, y como sólo da miedo lo desconocido, la maestra establece «otro puente» proponiendo un análisis de esos cuadros, descubriendo la variedad de elementos naturales (piedras, tierra, pelos,...) que aparecen en las obras y viendo cómo de perfil se nota que no son cuadros planos, sino que tienen elementos agregados que le dan volumen.

La observación se completa con una propuesta de acción en la que la maestra prepara colores transparentes para que los niños y niñas dibujen rostros a los, que una vez secos los colores, intentarán dotar de las expresiones de tristeza o angustia con toques de pincel inspirados en las cabezas de Barceló.

Otros partimos de la única reproducción a todo color que tenemos de la exposición: la obra «Cráneo de Mali», que ilustra el folleto. Vemos que el cuadro consiste en muchos papeles pegados, sobre los que ha pintado una calavera, así que decidimos hacer un collage recortando papeles y pegándolos, completándolo con un dibujo elaborado con engrudo de harina y las aguas coloreadas de la actividad de exploración de los colores.

Como no es la primera vez que hacemos collages, observamos que la mayoría de los niños y niñas aíslan cada uno de los recortes de papel, incluso enmarcándolos con engrudos de diferentes colores para cada imagen; en cambio Victoria no recurre a sus experiencias anteriores, sino a la imagen del cuadro de Barceló y usa los recortes como un fondo compacto sobre el que va a volcar engrudos de diferentes colores hasta dotar al conjunto de un grosor apreciable, en el que domina su preferido color rosa y donde es difícil saber qué colores son del papel y cuáles los de la masa de harina.

### 4.3. Visita a la exposición

Para la visita elaboramos diversas estrategias que centren la atención de las niñas y los niños, desde buscar por equipos un cuadro concreto que conocen por el cuadernillo didáctico, a localizar elementos que previamente ha identificado una maestra en su visita. Estamos hablando de establecer «otros puentes» para que cada cual tenga algo que hacer desde que entra a la sala de exposiciones y no dependa de la atención que puedan dedicarles los adultos.

Habrà tiempo para detenerse ante cada cuadro e interpretarlo tanto en lo que representa como en la técnica utilizada, dando pie a las intervenciones infantiles que son completadas por los adultos si es necesario.

Incluso hay clases que tienen la suerte de no coincidir con otros centros y pueden dedicar un tiempo a que cada cual elija el cuadro que más le gusta y lo copie con papel y lápices de colores tumbados en el suelo. En las tres muestras que seleccionamos vemos cómo Victoria reproduce con una similitud sorprendente la «Cerámica de peces», Pablo se sitúa ante los «Dos estantes» priorizando las líneas de las baldas que aumentan su longitud al pasar de un formato vertical a otro horizontal, disminuyendo las proporciones de las cabezas aunque apenas les falten detalles. En cambio la versión más llamativa es la que Irene hace de «El asno cargado de leña» donde las figuras ceden su protagonismo a las manchas del fondo que aumentan de densidad y colorido.

Por último compramos un cartel de la exposición que reproduce el cuadro «El viento» con intención de incorporarlo al rincón del caballete de la clase y usarlo como modelo para que cada cual lo pinte con las témperas habituales del rincón, obteniendo unas obras donde apreciamos la composición espacial de las cuatro figuras sobre el fondo blanco similar en distribución y colorido a la

obra de referencia, como en el caso de Daniel, incorporando las sombras en el cuadro de Irene y llegando a un máximo de abstracción y estilización en el de Luis.

Sugerimos a las familias la conveniencia de volver a visitar la exposición con sus hijos para comprender mejor los procesos que estamos viviendo y las obras que están realizando en clase. En ocasiones somos las escuelas quienes estamos informando a familias no habituadas al disfrute de bienes culturales de aspectos tan sencillos como que las exposiciones son gratuitas, y que nadie se había parado a explicarles, en una clara negación del papel educador que puede tener la ciudad con sus ciudadanos. En días posteriores serán bastantes las familias a las que llevarán sus hijos o hijas a ver la exposición, y nos consta que el asombro que generaban sus explicaciones sobre los cuadros se hacía extensible a otros visitantes que escuchaban interesados la visión que de Barceló tenían niños y niñas de cuatro o cinco años. Pretendemos iniciar con estas propuestas un disfrute familiar de los bienes culturales que puede ofrecer la ciudad logrando el doble objetivo de completar desde las familias aspectos que no hayamos tratado y a su vez que sean las familias las que acaben avisándonos que va a haber otra actividad que nos puede interesar.

#### **4.4. De Barceló a los materiales**

En algunas clases es ahora cuando se abordan los trabajos inspirados en la obra de Barceló buscando tanto la reproducción lo más fiel posible para las capacidades del intérprete, como la libre versión de nuevos temas desarrollados al estilo y con las técnicas de Barceló, cerrando una actividad sugerente y enriquecedora.

Pero en algunos casos vemos que podemos plantear interrogantes que nos lleven más lejos entrando en un proyecto de investigación. Así un día empezamos a preguntarnos cómo viviría Barceló en Mali, país del que no tenemos más imágenes que las vistas en la exposición; por lo que los niños y niñas llegan a la conclusión en la asamblea de que debe ser un país sin tiendas, con mercadillos donde comprar comida y poco más. Viendo la cantidad de material que disfrutamos en la clase a la hora de desarrollar la expresión plástica, material todo él comprado en las tiendas del gremio, surge la idea de que en Mali no debe haber tiendas de material escolar ni mucho menos de material artístico; y aunque algún pragmático dice que se los llevarán en avión a Barceló, son muchos los que relacionan la falta de útiles de pintura con el uso que han visto en la exposición de todo tipo de materiales que sean susceptibles de dejar un color en el cuadro. «¡Como los hombres primitivos!», dice José Miguel, que está muy puesto en el tema desde que le dieron unas pegatinas de la cueva de Altamira en un viaje de avión.

Así que nos planteamos buscar cosas que sirvan para pintar, como los trogloditas prehistóricos y como Barceló en Mali, elaborando los niños y las niñas una primera relación de la que cada equipo selecciona y experimenta una (huevo, plátano, kiwi, naranja y lechuga) con la constatación de que no nos sirve ninguna de ellas, por lo que optamos por preguntar a las familias, que nos proponen un total de 87 elementos que podrían servirnos para pintar sin ser pinturas. A partir de ahí cada equipo va experimentando un elemento, seleccionando aquellos que pintan mucho y secan bien, explicando al resto de la clase la experiencia, a la vez que el maestro la recoge en un mapa conceptual en el que va quedando plasmado todo el proceso para ser seguido tanto por la clase como por las familias. El proceso ocupa varias semanas y en una primera recapitulación vemos que disponemos de suficientes elementos para hacer negro, rosa, naranja, amarillo, blanco, morado y marrón, pero no hemos experimentado cosas con las que hacer rojo, verde y azul, así que nos centramos en buscar estos colores y una vez localizados damos por cerrada la investigación, un libro para cada cual con todo el proceso.

En otra clase que viene trabajando el barro en una continua elaboración sobre la expresión plástica con volumen, será la constatación de que muchos de los cuadros de Barceló tienen tres dimensiones y se pueden mirar de perfil lo que les llevará a un proceso de construcción, tomando como referencia el «Bodegón rosa», del cual seleccionan el pez, que para esa clase pasará a ser «la sardina», descubriendo un nuevo material para trabajar en volumen: la masa de papel, que forma un todo con el cartón de la base, entrando posteriormente (una vez seco el volumen conseguido) en una investigación sobre cómo conseguir mayor relieve visual graduando suavemente los colores con que van a cubrirla, y como eso les parece insuficiente a esta clase de cuatro años aún habrán de lograr diferentes texturas en la superficie de «la sardina».

#### 4.4.1. *¿Qué materiales interesan a los niños?*

A la luz del proyecto de investigación no podemos descartar ningún material; lo que sí vemos es que aprecian más aquellos materiales que pueden desempeñar más de una función. En ese sentido nuestras experiencias nos dicen que si las acuarelas sólo sirven para pintar son menos interesantes que el pincel, que también sirve para hacer muescas en el barro o en la plastilina, como baqueta que percusiona de forma distinta si se toma por el palo o por los pelos, o como elemento acariciante si se desliza sobre la piel.

Así no debe sorprender que un proyecto de búsqueda de nuevas funciones de los materiales ocupe su interés varias semanas, ya que es excitante descubrir que con algunas cosas que comemos o que encontramos en nuestro patio, también podemos pintar.

Ahora que ya sabemos cómo pintar como Barceló: sin pintura, retornamos al cuadro «El viento», usando los materiales resultantes de la experimentación y las nuevas obras les dejan a ellos mismos sorprendidos al compararlos con los que habían hecho con tempera al regreso de la exposición. Así vemos cómo Daniel e Irene consiguen trazar unos cuadros en los que aparecen todos los elementos de color y forma del cuadro de referencia, con las leves alteraciones que genera su personalidad más que las limitaciones propias de sus cuatro años.

#### **4.5. ¿Y Zuloaga?**

Coincidiendo con el final del trabajo sobre Barceló hubo una exposición, en la misma sala y con el mismo apoyo de cuaderno didáctico, de Ignacio Zuloaga, repitiéndose la visita de los maestros y maestras, sin que ninguno considerara interesante la visita con la clase a la exposición. ¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar una y no la otra? Intentaremos abordarlo en las preguntas que nos planteamos a continuación.

#### **4.6. Cuestiones que se nos suscitan al hilo de la experiencia**

##### *4.6.1. ¿Hay un marco teórico que nos sustente?*

Tradicionalmente en el Patronato Municipal de Educación Infantil Granada nos habíamos situado con respecto a la educación artística dentro de los métodos naturales de Freinet, los cuales vendrían a coincidir con la autoexpresión creativa definida por Lowenfeld.

«El modelo es siempre una limitación» decía Freinet en su obra «Dibujos y pinturas de niños», y a esa frase nos hemos agarrado durante años para creer que nuestra negativa a decir a nuestro alumnado cómo pintar y el uso exclusivo de sus producciones para decorar la clase, era suficiente para desarrollar un dibujo creativo. Cuando veíamos los magníficos dibujos de algunos hijos de arquitectos o pintores aún nos negábamos lo evidente y nos atrevíamos a hablar de los genes y que «éste la pintura la lleva en la sangre». Hasta que la invasión de dibujos con claras influencias disneyanas o aún peor de los simplones dibujos animados japoneses (¡aquella invasión de tortugas Ninja en nuestras clases!) nos obligó a contraponer a una influencia tan empobrecedora y alienante, una alternativa socialmente más considerada y estéticamente más acorde con nuestra sensibilidad: el arte.

Una vez dado el paso de introducir la expresión artística en la configuración de ambientes, los siguientes pasos iban a entrar en la dinámica habitual de propuestas educativas en las que el papel del maestro o la maestra pasa desde la planificación de la intervención, el acompañamiento en la acción, la defini-

ción de dificultades para favorecer la búsqueda de soluciones, la valoración siempre positiva de los logros conseguidos con respecto a uno mismo, y las propuestas de nuevas acciones que reafirmen los logros o den otras soluciones a la problemática planteada.

En ese sentido la experiencia del trabajo sobre la exposición de Miquel Barceló requiere un papel dinámico del adulto, desde que decide incluirla en las actividades escolares, pasando por todas las cuestiones que hacen que los niños se acerquen de una forma activa a la obra del artista, hasta hacerles llegar a la valoración de que el trabajo final que han conseguido supera al que habían hecho antes del proyecto de investigación. ¿Hubiera sido lo mismo si los niños hubieran visitado la exposición exclusivamente con sus familias?

Desde una perspectiva globalizadora de la educación, en la que no habría áreas a trabajar de forma aislada, sino un continuo en el que debemos tener en cuenta elementos transversales, entre los que nosotros incluiríamos la expresión artística, no resulta contradictorio que en un momento dado de la dinámica de una clase el centro de interés que aglutine actividades como las descritas, en las que se dan aspectos tan representativos de nuestra práctica educativa como son las salidas al exterior, la participación de las familias, los talleres de plástica, los talleres de experimentación y los proyectos de investigación, sea precisamente el arte; pues es la excusa para abordar un conglomerado de objetivos y contenidos en los que no sólo estaremos hablando de esos apartados curriculares de expresión plástica o acercamiento a la cultura, sino también otros en principio tan ajenos al arte como buena parte del bloque de identidad y autonomía personal, acercamiento a la naturaleza, los objetos y la actividad sobre ellos expresión corporal, uso y conocimiento de la lengua, o expresión matemática.

#### 4.6.2. *Criterios de selección ¿Por qué unas sí y otras no? ¿Se escogen premeditadamente?*

Volviendo a Zuloaga, suponemos que nadie esperará que hagamos una argumentación para no introducir a este pintor en las escuelas infantiles; desde luego no es esa nuestra opinión. A lo que nos referimos con ese título un tanto provocativo que pretende llamar la atención es a las razones que nos llevaron a no hacer una actividad en torno a la exposición que de Zuloaga hubo inmediatamente después de la de Barceló.

Uno de los papeles del adulto es seleccionar las obras de arte con las que va a trabajar la clase. Lógicamente cuanto mayor sea la educación artística del maestro, cuanto más abundante sea el material artístico disponible en la escuela o en esa gran escuela abierta que debe ser la ciudad si asume su rol de educadora, más fácil será en cada momento localizar el material que mejor se adecuó a las necesidades expresadas por el grupo con el que está trabajando.

Suponiendo esa abundancia de material y de conocimiento, los criterios que vamos a aplicar a la hora de seleccionar una obra van a tener que ver con las propias señas de identidad de la escuela; es decir, una escuela que se define como favorecedora de un clima de seguridad afectiva, respetuosa con todas las diversidades sociales o físicas, abierta a su contexto urbano, con un planteamiento saludable; no puede obviar esos requisitos a la hora de introducir materiales artísticos por la simple razón de que son arte. Vamos, que no pinta nada en nuestra escuela «Saturno devorando a sus hijos» por mucho Goya que lo pintara, aunque sí somos capaces de introducir del mismo «Los Fusilamientos de la Moncloa» porque aparece en uno de los libros del Bambulo, de Atxaga en un contexto en el que «El perro semihundido en la arena» en realidad está asustado escuchando los estampidos de los fusiles; y por aquello de la diversidad tendremos que buscar exponentes artísticos que no respondan a los parámetros exclusivos del arte occidental, sancionado por cifras millonarias, de los que están excluidos tanto las mujeres como las demás etnias; siendo preferible bucear por las artesanías antes que mantenerlas también fuera de la educación artística de las nuevas generaciones...

Por último y sin que sea menos importante, al adulto deben gustarle las obras que presenta a sus alumnos, pues difícilmente va a transmitir una pasión que no se siente, casi tan difícil como si enseñara a comer espinacas sin gustarle.

Con todo, los maestros no somos quienes elaboramos la oferta cultural de la ciudad, en realidad no somos un colectivo a consultar a la hora de la programación de actividades de las diversas administraciones e instituciones (ni siquiera de las educativas), y en tanto que mediadores entre la ciudad educadora, los niños y como ya hemos visto incluso sus familias, no siempre podemos acercarnos a una obra que cumpla todos los requisitos que pretendemos de la educación, siendo responsables de elegir entre actividades que pueden llevar incluidos elementos con los que no estamos de acuerdo: violencia, discriminación,... pese a lo cual las seleccionamos si su alto nivel artístico o los valores que desarrolla son interesantes para ser trabajados en la clase.

Así, después de la frescura de la obra de Barceló en Mali, a todos nos resultó especialmente tenebroso Zuloaga (quizás no era la selección de obras que hubiéramos hecho de este pintor) y hasta tuvimos ocasión de darnos cuenta de que frente a la multitud de detalles que completaban los rostros masculinos, muchos de ellos con nombre y apellido, se encontraban las manchas desdibujadas de esas mujeres mayoritariamente anónimas. Ninguna de estas razones era suficiente para no incluir esta exposición entre nuestras actividades si no hubiéramos tenido otra exposición a mano; o simplemente si la de Zuloaga hubiera sido antes o en fechas más adecuadas para las dinámicas de nuestras clases habríamos optado por acudir a ella, aunque los procesos de investigación hubieran tenido que ir por otros derroteros, posiblemente más ligados a las imágenes que a los materiales. Pero en un contexto en que aún estábamos tra-

bajando la exposición anterior y ya teníamos a la vuelta otras ofertas no menos atractivas para nuestras clases como la piscina, el teatro o las colonias, sencillamente optamos por no ir.

## **5. LA CULTURA DEL BOSQUE**

*María Ruiz Ruiz.*

### **5.1. Descripción de la experiencia**

En el proyecto educativo de las escuelas del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada se contemplan las colonias como una actividad fuera de la escuela, pero que es planificada desde ella. Todo estaba organizado para las colonias de verano con el grupo de 5 años, pero una situación imprevista hizo que tuviéramos que cambiar los planes. Fortuitamente nos llegó información de un lugar al que ir; fue una de esas casualidades que una escuela activa y flexible permite recoger y explotar: la escuela a la caza del azar y sus posibilidades.

En el mes de junio de 1999 nos desplazamos durante dos días al pueblo de Pinar con intención de conocer la «Cueva de las Ventanas». Situada ésta en un escarpe calizo en las afueras del pueblo, ofrecía un interés especial, pues aparte de haberse encontrado en ella restos neolíticos, está ambientada desde una perspectiva didáctica que permite a los niños acercarse a épocas remotas.

Este hecho dio lugar a un proyecto de investigación en clase que trabajamos desde diferentes ámbitos, pues tomó unas dimensiones insospechadas en su comienzo.

### **5.2. Trabajo previo**

Queríamos plantear unas colonias que cerraran de modo especial el ciclo educativo de 3-6 años, puesto que todos los niños y niñas salían de la escuela infantil para iniciar Primaria. Pretendíamos vivir con mayor intensidad los lazos que durante estos años nos habían unido. La escuela somos todos, las familias también, por eso demandamos su participación con frecuencia. Pero esta vez su implicación se hacía imprescindible.

Nos encontramos con muy poco tiempo para preparar la actividad en el nuevo lugar; un grupo formado por madres y la tutora visitamos el pueblo, nos pusimos en contacto con el Ayuntamiento de la localidad, donde nos dieron todo tipo de facilidades e informaciones varias. La documentación que obtuvimos sobre la cueva nos parecía interesante para ayudar a situar a los niños y niñas en el contexto histórico, aunque no teníamos muy claro desde qué perspectiva nos asomaríamos a la Historia.

Informamos a todas las familias sobre el tema que nos traíamos entre manos —un acercamiento a la Prehistoria- e inmediatamente volcaron su interés, que se tradujo en aportaciones de materiales diversos, desde libros hasta puntas de flecha.

Había un objetivo claro, queríamos crear una situación de impacto en los niños para que vivieran una gran emoción, abriendo la brecha al interés y a un conocimiento posterior. Volcamos en las niñas y los niños todo nuestro entusiasmo de adultos, pusimos toda nuestra energía... y urdimos una escena teatral para la noche del primer día: un hombre primitivo, en realidad un padre disfrazado, vendría a visitarnos...

### 5.3. Desarrollo del proyecto

La visita a la cueva fue muy larga: La Cueva de las Ventanas nos ofrecía gran riqueza de estímulos para comprender que no siempre se ha vivido de la misma manera. Los niños quedaron muy impactados por la gran cavidad, por sus recovecos y laberintos, por la textura de sus paredes, por los volúmenes que parecían saltar desde lo alto...

También les impresionó todo el montaje didáctico, que comprendía enterramientos, objetos relacionados con la vida cotidiana: raspadores, puntas de flecha, sílex para fabricar diversos útiles, piedras para moler grano, montaje que mostraba cómo recogían el agua tan indispensable para la vida, cómo tratar la piel de los animales que les servida para resguardarse del frío...

Este descubrimiento fue tan intenso que produjo un radical cambio en el ambiente posterior de la clase: jugaban a ser hombres y mujeres primitivos, miraban en los libros, reproducían en plastilina objetos que habían visto...

Aprovechando ese interés la tutora sugirió montar algo así como un juego, un juego en el que todos nos convertíamos en protagonistas, actores e investigadores, como científicos que acuden a su laboratorio vestidos como *Wilma* y *Pedro*. Nos inventamos «La Cultura del Bosque» (cada clase de nuestra escuela tiene un nombre, y la del grupo de 5 años se llama la clase del BOSQUE). Comenzó el juego, la búsqueda:

5.3.1. Los datos obtenidos de la visita a la cueva se organizan dentro de informaciones más amplias que extraemos de los libros, de las cosas que cuentan a sus hijos en casa los padres y madres y que vierten los niños a la clase en la asamblea de grupo, o por las deducciones nacidas a la luz de sus propias preguntas hechas en colectivo...

5.3.2. Fruto de la investigación aparecieron una serie de conocimientos sobre diversos aspectos: supimos los métodos diferentes que utilizaban en el trabajo de la cerámica, cómo elaboraban las pinturas, procedimientos para fabricar objetos de esparto, armas y quisimos ponernos manos a la obra.

5.3.3. Talleres. Nos pusimos a elaborar recipientes haciendo tiras largas de barro para enrollar en un molde, que eran aplanadas con las manos y un poco de agua; una vez obtenido el cuenco nos dedicábamos con un objeto punzante a hacer diferentes dibujos, a hacerle incrustaciones con conchas o piedrecitas...

Paralelamente a este taller que nos dió unas bellas producciones, empezamos a introducir la danza como forma expresiva de acciones mágicas; relacionamos la pintura y la magia, tan importante y presente en el arte del Paleolítico.

Montamos pues otro taller que por una parte da lugar a la elaboración de los pigmentos siguiendo las técnicas que habíamos aprendido que usaban los hombres primitivos (con materias como grasa, tizones, sangre, tierras), y por otro lado se produce un estudio del arte pictórico por parte de los niños.

Captaron cosas como que el cuerpo de las figuras rupestres aparece de frente y en cambio las cabezas están de perfil, que el tipo de escenas generalmente se relacionan con la caza, que las figuras presentan dinamismo, la relación por yuxtaposición en los grupos de figuras. Aunque no siempre eran capaces de explicar verbalmente lo que percibían, estos conceptos los plasmaron en sus propias pinturas, pues pintar como en la Edad de Piedra seguía siendo parte del juego. Elaboraron escenas de caza, juntaron figuras en disposición espacial «rupestre» y reprodujeron animales a los que construyeron en posturas indicadoras de movimiento.

El papel blanco les resultó inadecuado para ubicar sus figuras. Por ello dedicaron bastante esfuerzo a intentar reproducir la textura de la roca, sus colores (se movieran en el ámbito de los tierras, los amarillos, rojos y negros más o menos aclarados o mezclados entre sí).

No obstante las niñas y niños incluían en sus dibujos, cómo no, elementos de su propia cosecha; la habilidad y experiencia que los críos tienen con materiales pictóricos y las características expresivas de su propia personalidad, incidían reinterpretando el modelo primitivo. Así aparece una luna que fija el «tiempo» de una acción de caza, gran frecuencia de figuras femeninas, ya que las niñas se pintaban a sí mismas; aparecen grupos de personajes que parecen estar dialogando entre sí tal y como en otros dibujos fuera de este tema se plantean escenas; aparecen reflejados conocimientos que por alguna razón los niños vinculan al tema, como ese dinosaurio que sin duda vivía en el Neolítico —piensan— pues así lo han visto en *Los Picapiedra*.

Por último, ese afán productivo, se canalizó en un taller, que coordinó una madre, y que se dedicó a la elaboración de útiles como flechas, arcos, trenzado de esparto, lanzas... todo ello con materias naturales.

5.3.4. Con esta cantidad de material y entusiasmo decidimos mostrar al resto de la escuela y de las familias el fruto de nuestro trabajo, lo que habíamos aprendido y lo que habíamos disfrutado. Hicimos una exposición que llamamos «La Cultura del Bosque» ubicándola en el vestíbulo de la escuela.

Constó de los productos elaborados en los talleres de cerámica, elaboración de utensilios y de pintura, además de unos paneles con textos informativos para que el resto de las familias de la escuela pudieran saber del proceso que habíamos seguido.

Con este hecho se producen varias cosas interesantes. Por un lado se da la relevancia que merece al trabajo de los niños y niñas; se sienten orgullosos de mostrar al gran colectivo de la escuela lo que saben y lo que hacen. Por otro lado se puede organizar el proceso, puede haber una lectura del recorrido, de lo aprendido, relacionado en un discurso coherente.

5.3.5. *Fiesta.* La promoción que sale de la escuela cada año es despedida con una fiesta, y este curso nosotros incluimos en ella una obra de teatro. El argumento se basó en notas de libro *El Clan del Oso Cavernario* y en argumentos de juegos que habían aparecido en clase. Aparecieron contenidos relacionados con:

- el reparto de roles (funciones del jefe del clan, cazadores, mujeres, hechiceros...)
- formas de vida y manejo de utensilios
- manifestaciones culturales: el tótem y la danza.

Para lograr captar la atención de todo el público y generar el sentimiento teatral, necesitamos trabajar el espacio donde representamos la obra para hacerlo lo más parecido a una cueva. Decenas de metros de papel marrón, cestas con hierbas y cereales, pieles por el suelo, armas, un montón de leña preparado para el fuego.

Todo eso nos llevó bastante trabajo, colaborando grandes y chicos con gran ilusión. Hasta teníamos nuestros artistas que pintaban escenas de caza mientras otros personajes estaban en escena.

Al final, todos, en una danza colectiva, pequeños y adultos, en torno a la «hoguera» tuvimos sentimientos, que algunos de ellos probablemente no estuvieron muy lejanos de aquellas danzas primitivas generaban...

Me queda la certeza de que sin la riqueza que se produjo en esta experiencia, las producciones no habrían tenido la calidad artística que tuvieron.

## 6. HISTORIA DE BABAR O LA MÚSICA COLGADA EN UN CUADRO

*María José Bustamante Díaz*

El presente trabajo narra una experiencia realizada en la Escuela Infantil Luna (Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada), desde la perspectiva de integración de los ámbitos musical y plástico. Durante el proceso pudimos apreciar paralelismos de desarrollo de ciertas habilidades en ambos ámbitos.

En abril de 1999 la Orquesta Ciudad de Granada interpretó en el Auditorium Manuel De Falla «La Historia de Babar, el pequeño elefante», de Francis Poulenc, con texto de Jean de Branhoff. Ese día, en la sala de exposiciones del Auditorio se inauguró una exposición con obras gráficas elaboradas por niñas y niños de 4 y 5 años, que mostraron encantados a sus familias y al público asistente su trabajo.

El material de la exposición fue la punta de iceberg de un proceso gestado en la escuela durante un trimestre, dentro de un taller inter-edades, en el cual se hizo un trabajo partiendo de lo musical —el conocimiento de la obra utilizando, entre otros, procedimientos de audición activa— para llegar a lo expresivo en el campo de lo plástico en dos y tres dimensiones (aunque las obras volumétricas no acudieron a la muestra).

## 6. 1. Contextualización de la experiencia y actividades preparatorias

La Escuela Infantil Luna pertenece junto con otras tres al Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada. Se encuentra situada en un barrio obrero de la zona norte de la ciudad, y a ella acuden críos de 0 a 6 años. La proporción aproximada respecto al poder adquisitivo de las familias cuyos hijos participaron en la experiencia fue de 1/4 de familias con renta baja, algo más de 2/4 con rentas medias y el resto fueron familias con rentas medias-altas.

Desde 1996 veníamos trabajando con niñas y niños de 3 a 6 años obras que la Orquesta Ciudad de Granada planificaba anualmente dentro de su espacio de conciertos familiares, los cuales tienen un diseño en cuanto a selección de obras y desarrollo de los conciertos encaminados a hacer llegar una experiencia musical a los niños junto con sus familias.

Optar por trabajar en la clase las obras de los conciertos familiares ofrecía y ofrece (frente a trabajar exclusivamente con música encriptada en algún soporte audio) una ventaja importante: poder acceder a la obra musical concreta mediante la experiencia real de la escucha sin intermediarios electrónicos (algo así como ver un cuadro o su fotografía) y en un momento colectivo cuyo valor tiene, entre otras, una componente de ritual.

Esta ventaja no ha estado exenta de inconvenientes que van desde el orden didáctico (excesiva complejidad o duración para los más pequeños...), práctico (conseguir con suficiente antelación las obras...), y en ocasiones, como en *La Historia de Babar*, un cierto conflicto ideológico: Babar es un personaje construido en la más rancia tradición patriarcal, viviendo en un espacio que no cuestiona aspectos como la posición secundaria de la mujer o el liderazgo por la fama, y que se consuela de la pérdida de su madre en unos grandes almacenes (¿anticipación de Brunhoff de actitudes actuales?).

Cuando se trabaja aprovechando las posibilidades que ofrece el medio social, nos solemos encontrar con cuestiones que se atraviesan y que son con-

tradictorias con posiciones educativas que defendemos. Ante esto es necesario desplegar estrategias de desarrollo crítico, que en el caso que describimos tuvieron un lugar reglado por la persona adulta en la asamblea de clase. Por razones de espacio no es posible detenernos en este punto.

La fase de preparación supuso primero planificar la actividad como una actividad para el ciclo de 3-6 años, aunque los más pequeños sólo participaron en el taller de música. En segundo lugar, supuso hacer un estudio de la obra para ver las posibilidades que ofrecía desde el punto de vista didáctico musical, escoger los aspectos que se podían trabajar de ella en estas edades, y preparar los recursos para abordarla desde un planteamiento de audición activa.

Seleccionamos:

- Trabajo de reconocimiento de frases que describen a personajes (ejem. la hace reconocer a la madre de Babar) o escenas concretas (ejem. Babar y la anciana Señora haciendo gimnasia).
- Trabajo de discriminación tímbrica o del color del sonido.
- Trabajo de reconocimiento de frases dentro de un tejido polifónico.

Si en lo musical había objetivos bastante definidos, en el aspecto plástico la cuestión estaba más difusa. Había una intención, que las imágenes musicales provocadas por la escucha de la obra pudieran entrar en resonancia con imágenes visuales, susceptibles de alguna manera, de ser plasmadas plásticamente.

En otras obras trabajadas anteriormente como *Pedro y el Lobo* o *La Flauta Mágica*, el texto había marcado mucho las producciones plásticas de las niñas y niños, y les había hecho atender lo descriptivo (por ejemplo imaginar un personaje) y lo narrativo, sobre la hoja en blanco, al modo en que una melodía solitaria cursa, contrastada, con el silencio como fondo.

Tras este resultado, teníamos la intuición de que conceder la mínima atención indispensable al texto podría modificar la orientación plástica de las obras de las niñas y niños, que, suponíamos quedaría así, más marcada por la música.

## 6.2. Historia de lo que fue aconteciendo

Al participar en el taller de música crías y críos de clases y edades distintas fue necesario hacer una organización, dividiendo en pequeños grupos, mezcladas las edades, y estableciendo un calendario que permitiera una intervención semanal para todos.

Comenzamos conociendo la obra musical usando un procedimiento que se reveló bastante eficaz:

- a) Dividiendo la obra en las diferentes sesiones por escenas completas.
- b) Insertando en las frases melódicas base, textos bien encajados rítmicamente que ayudaran a memorizarlas y reconocerlas.
- c) Trabajando con percusión corporal los esquemas rítmicos de estas frases para desgajar su percepción del «todo» melódico.
- d) Trabajando con gestos de mimica corporal diferenciada los momentos claves del hilo narrativo.

Utilizamos el libro que ilustró Jean de Brunhoff durante un tiempo para que conocieran el Babar que imaginó el autor del cuento, pero lo retiramos cuando toda la historia fue vista en las sesiones del taller, y la versión musical con texto en castellano fue sustituida por otra con texto en francés, para obligar a ceñir más la atención al acontecer musical.

En este punto comenzaron las sesiones con materiales plásticos. En un principio las producciones que aparecieron fueron en la línea de intentar reproducir los modelos de personajes que habían visto en de Brunhoff, sobre todo Babar y Celeste, dibujando en pequeño formato, generalmente con rotuladores o acuarelas.

Como frecuentemente debido al exceso de agua se rompía el papel, alguien dijo: si el papel fuera muy gordo no se rompería...; la maestra recogió la idea, y durante una semana elaboramos nuestro propio papel, papel reciclado que luego usamos para ver si realmente no se nos rompía (su grosor era estimable). Este proceso de investigación se dio en el tiempo simultáneamente con sesiones musicales y plásticas, y se ubicó especialmente en el rincón de experiencias de la clase.

En las siguientes sesiones musicales, en las que hicimos hincapié en cuestiones de diferenciación tímbrica y otras cualidades del sonido, de Babar, los niños saltaron a explorar objetos cercanos y cotidianos desde lo sonoro: cómo sacar un sonido suave y otro fuerte ya lo sabían, pero cómo conseguir un sonido continuo con un tubo de cartón, o uno entrecortado, o uno seco, o uno vibrante, o cómo conseguir cambiarle la altura...

Los niños llevaron los interrogantes a casa, y trajeron de vuelta toda una serie de propuestas para conseguir sonidos construyendo artilugios, desde un afinado carillón elaborado con llaves inglesas unidas por unas cuerdas en progresión descendente, una estupenda guitarra hecha con una caja de zapatos y unas gomas, a un palo de agua hecho con un tubo y una cadena dentro... Fue otro momento de escapada a ámbitos de combinatoria de objetos, de exploración física y heurística.

En este punto, también en el taller de plástica los niños empezaban a perderle el respeto a las «buenas maneras», y con el papel aún mojado por la acuarela, alguien se abrevió a trazar sobre él con tizas de colores. Fue el momento en el que vimos que había que facilitar que los niños pudieran optar a usar de forma no convencional distintas técnicas, mezclarlas y ayudarles a hacer cons-

ciente siempre que fuera posible qué procedimiento habían seguido, qué había resultado...

Llamaba la atención observar coincidencias, paralelismos que aparecían, en el plano del análisis musical que íbamos haciendo, en el plano de la acción con objetos y en el plano de la expresión plástica:

a) Por una parte el desbocamiento combinatorio de objetos tras la búsqueda de efectos sonoros, correspondiendo con el abandono del comedimiento a la hora de usar recursos expresivos plásticos.

b) El trabajo de separación de esquemas rítmicos sustentadores del todo global percibido como eminentemente melódico y la aparición fortuita del monotipo. Lo encontraron entre los excesos de pintura de una mesa, restos de un trabajo recién terminado y a alguien se le ocurrió dibujar con el dedo (¿tal vez recordando un tiempo no muy lejano en que dibujaba con los restos de papilla?).

La imagen, un bello elefante, nos dejó encantados; a la persona adulta se le ocurrió la idea de rescatarla impregnándola en un papel con la ayuda de un rodillo.

El monotipo nos ofrece una imagen visual dialogante entre la forma y su hueco, entre lo que se percibe como todo y la posibilidad de enfocar un «dentro» ajustado perfectamente a su borde. Evidentemente, los niños no podían hablar de esta relación conscientemente. (Pero ¿no se estaba jugando?, ¿había una relación en ese «ahuecamiento» del ritmo respecto de la melodía con ese otro ahuecar la pintura con el dedo o era solo una percepción adulta?).

c) En el trabajo del taller musical procedíamos a ir discriminando musicalmente una figura de su fondo, una melodía de su tejido contrapuntístico, dos melodías que dialogan entre sí...

En el trabajo en el taller de plástica aparecía cada vez más la intención de elaborar los fondos, de urdir un tejido de sostén en diálogo con las formas. (¿Era esto también casualidad?)

d) Aparece en esta etapa la propuesta de un grupo de niñas por trabajar con tres dimensiones: hacen la ciudad de noche, seducidas por la escena nocturna entre Babar y Celeste, reelaborada y trasladada al espacio urbano. Los materiales utilizados fueron trozos de construcciones de madera en desuso que pegaron sobre una superficie, recordando una estructura arquitectónica; luego la pintaron «nocturna».

Este proyecto apenas tuvo intervención adulta, más allá de surtir de algunos materiales necesarios. La estructura no pudo acudir a la exposición por no poder estar terminada a tiempo.

e) En general se podía apreciar en las producciones plásticas un interés pertinaz por la búsqueda del matiz respecto del color, por matices agógicos y dinámicos: colores que se dispersan en «diminuendo», que se concentran, se acentúan, pesan, que se superponen, se decoloran, se iluminan, actúan en modos mayores y menores...

Aparecieron otros aspectos interesantes relacionados con todo este centro aglutinados de experiencias que fue *La Historia de Babar*. Por ejemplo, el despertar del deseo en las niñas y niños por conocer animales, «los animales que fueron a la boda de Babar» —decían—. Así que los libros de la biblioteca viajera en que aparecían animales, prácticamente fueron raptados por un tiempo y estudiados concienzudamente por los críos. A partir de este momento, la representación de animales que habían venido haciendo con formas antropomórficas en posición frontal, empezó a decantarse por una estructura anatómica más zoomórfica colocada de perfil.

Al comenzar el proceso no sabíamos que podríamos mostrarlo en una sala de exposiciones. Como con otros trabajos anteriores, al finalizar, cada chaval se llevaría en una carpeta sus producciones, ordenadas y con un relato de la maestra para las familias sobre intenciones y desarrollo del proyecto. Buscando materiales de apoyo didáctico nos pusimos en contacto con el coordinador del Departamento de Actividades Pedagógicas de la Orquesta, Víctor Neuman, y surgió la posibilidad de exponer los trabajos.

Comunicamos la idea a las familias y les pedimos permiso para mostrar la obra de sus hijos e hijas. A partir de ahí se generó mucho interés en padres y madres: muchos pidieron la referencia de la obra musical para obtenerla, se organizaron para sacar las entradas del concierto para todo el grupo de chavales y sus familias, preguntaban acerca de los trabajos de los críos, sobre cómo los habían hecho; preguntas que sus mismos hijos e hijas se encargaban de responder, reflexionando así en voz alta sobre sus procedimientos, haciendo conscientes estrategias, deseos, sentimientos... mediante el lenguaje verbal.

No es posible detenernos en cada crío, en cada obra, en el camino recorrido que aventuraríamos a describir. No nos atreveríamos a decir de qué está hablando ese dibujo infantil del cazador que mata a la madre de Babar, al que no le tiembla el pulso, sujetando con un brazo más musculado que otro, la escopeta. O qué dice ese otro, abdicando de su acto, dejando caer al suelo el arma... Pero ¿dicen algo?

### 6.3. Algunos apoyos para la reflexión

Parecería que estamos, después de describir el trabajo alrededor de Babar, apuntando la idea de que se puede establecer una relación entre los procesos generados por la experiencia musical y los procesos expresivos en el ámbito plástico.

¿Es esto así? ¿No ha podido ser sino una proyección de esos conceptos previos que tanto condicionan el ojo de quien busca?

Henri Pousseur (1984) escribió: «A pesar de lo que una determinada concepción musical e incluso una determinada práctica pretenden hacernos creer, los sonidos no son entidades independientes, separadas del resto de la realidad

y susceptibles de ser utilizadas sin tener en cuenta a ésta. Al igual que las vibraciones luminosas, los sonidos nos aportan una imagen de las cosas, una información sobre algunas de sus propiedades: su peso, por ejemplo, su tensión, su elasticidad, la energía mecánica potencial que contienen y que pueden liberar en ciertas ocasiones». Del peso habla también Rudolf Arnheim (1995), de la forma, del desarrollo, del movimiento... Hablar del peso de un sonido o de una imagen supone estar utilizando una misma metáfora, supone referirse a un mismo lugar.

Llama la atención la conexión que los títulos de los cuadros de Kandinsky tienen con el mundo de la música, como Impresión, Improvisación y Composición, los versos en prosa denominados Sonidos, la obra de teatro El Sonido Verde, del mismo modo que Schoenberg titula la pieza *Ferben* (Colores), perteneciente a sus Cinco piezas para orquesta op. 16 de 1909. Durante años, los dos creadores trabajaron de forma independiente en la idea de una «obra de arte total». Schoenberg hizo esfuerzos por incorporar a su música algunos elementos de espacio propios de la pintura. Al mismo tiempo, según Jelena Hahl-Koch (1987), Kandinsky ponía en acción en sus cuadros elementos temporales velando el contenido y obligando con ello al espectador a descubrirlo pieza por pieza, comenzando por las partes más claras y siguiendo un desarrollo temporal.

Podríamos ver más encuentros, en Granada recientemente, la exposición del trabajo de Chillida sobre Bach...

Hay pues muchos precedentes en los que música y pintura se tocan, comparten en algún punto un mismo lugar. «Es el lugar de la emoción».

Pero si hablamos de todo eso que tiene que ver con los sentimientos, ¿cómo encajarían aquí esos deslizamientos que aparentemente tienen que ver más con lo cognitivo? ¿Cómo una más clara percepción de una línea melódica en diálogo con el tejido sonoro que la envuelve se corresponde en estos niños y niñas de 4 y 5 años con un mayor interés por los fondos, unos fondos que también dialogan con la/s figura/s?

Al mirar los trabajos de los niños es evidente que, en el caso de que haya una transferencia, sin duda está «emocionada», pues las imágenes destilan ese algo indefinible que hace vibrar al que contempla.

José A. Marina (1993) escribe: «Los sentimientos son el modo como aparecen en la conciencia grandes bloques de información integrada que incluyen valoraciones». Tal vez esto ofrezca una perspectiva para acercarnos a esa «transferencia emocionada». Emocionada, compactada en la experiencia de la satisfacción (Rodulfo, 1999). Experiencia de la satisfacción en el gesto del dedo que recorre, que acaricia la superficie de la mesa dejando una huella, una imagen. ¿Gesto antiguo del dedo que dibujó sobre la piel una caricia?

## 7. DESVELANDO LOS MENSAJES SILENCIOSOS DEL ENTORNO

Nicolás Flores Martínez

### 7.1. Ambientándonos en y desde el claustro

Durante los cursos (1998-99 y 1999-2000), en el Claustro de la E.I. Luna verbalizamos y consensuamos las posibilidades de la plástica-artística en las intenciones educativas deseables en el entorno escolar, implicándonos en analizar, reflexionar y actuar en los espacios comunes de la Escuela. Queríamos completar elementos de la globalidad educativa en la etapa 0-6 años, no dejar escapar detalle, hacer conscientes los mensajes silenciosos del entorno escolar. A través de diferentes propuestas, técnicas, composiciones, etc..., nos surge indagar sobre el guión temporal (secuencia de lo expuesto por cada grupo de edad y la coordinación de todo lo que se expone - el conjunto) así como la manipulación de los mensajes silenciosos que todo ello comporta (atención a la saturación visual, a los contrastes plásticos, etc.).

Nos interesa estudiar y mejorar el uso de estas exposiciones para comunicar experiencias, conocimientos intuiciones etc... Entre los *niñ@s* —INTERACCIÓN HORIZONTAL.

Las condiciones vinieron de la mano de las diferentes retroalimentaciones positivas que desde hacia algunos años se estaban produciendo por la puesta en la escena del aula de actividades de talleres de plástica —artística, es decir, mejorábamos en la comprensión de los «qués» los «cómos» y los «porqués» de estas actividades, así como de la relación entre producción creativa y percepción estética.

Es importante reseñar, que algunas personas del Claustro, docentes mayoritariamente, están comprometidas con procesos de creación artística (pintura, grabado, modelado, música, instalaciones, productos artísticos con material desechable).

Conforme segurizamos los avances se nos plantean la necesidad de hacer partícipes a las familias del valor educativo de estos talleres, afrontamos el reto de comunicar los procesos íntimos que tienen lugar en las diferentes interacciones plásticas de los *niñ@s*. Con esta finalidad se nos antojan oportunas una serie de comunicaciones de experiencias con diferentes soportes —murales de fotos de *niñ@s* actuando— continuamos afinando para hacer visibles los procesos y damos con elementos más completos —paneles con fotos y textos que evocan momentos mágicos— en los que desnudamos y conseguimos evidencias del alcance de las interacciones creativas a través de esos gestos de sorpresa y de actividad mental. Los textos son todo un ejercicio poético literario.

Estas producciones —murales, paneles— ocupan lugares previamente acordados, en los espacios comunes de la escuela y quieren ser elementos no

sólo de información sino también de formación de cuerpos de creencias comunes entre la Escuela y las familias respecto a la infancia. El soporte definitivo elegido con marco y cristal son los exponentes de final de proceso. También al Claustro en su afán indagador le satisfacen sus conquistas.

Actuamos sobre los tótemes que identifican cada una de las aulas, se trata de diferentes motivos —castillo, bosque, gusano, barco, dragón— que facilitan la ubicación e identificación de los diferentes grupos de edad. Como quiera que en los mismos están dispuestas las perchas para las bolsas y/o abrigos, trabajamos la manera más apropiada de que cada niño identifique la suya, afinando respecto a los símbolos a utilizar. En los grupos de 0-3 años apostamos por la foto del busto, su nombre y el símbolo, en 4-6 años por el nombre. La lectura de imágenes y la aparición de sus nombres en letra mayúscula ejercitan la identificación analógica favoreciendo la emergencia de los símbolos idiomáticos en contextos funcionales.

## 7.2. Veredas y rincones para la mirada

Otra de las actuaciones en la ambientación general ha sido la de ordenar los espacios comunes para que sirvieran de exposición de las producciones de los diferentes grupos de edad. Cada grupo ha gestionado un espacio próximo al aula en el que han ido apareciendo diferentes producciones, unas con una técnica, otras con otro material, al hilo de diferentes propuestas y vivencias-experiencias.

A lo largo del curso, estas paredes han ido emitiendo diferentes momentos del grupo. La atención y cuidado respecto de la forma de exponer, la disposición de los trabajos han informado también de la importancia que le concedemos y provocado diferentes formas de congratularnos, satisfacernos a través de los respetos mutuos. El tiempo de permanencia-renovación de estos productos en cada espacio asignado al grupo ofrece un guión de sus ritmos, de los que tiene cada edad.

El campo de influencia de las producciones de cada grupo de edad se ha ampliado. Como quiera que las obras de un grupo han podido ser vistas por otros grupos de edad —la metodología de nuestra Escuela reposa sobre la vida cotidiana y los espacios comunes son transitados diariamente para realizar cualquiera de las rutinas escolares (ir a por la comida, salir al patio etc...)— los procesos cognitivos subyacentes al desarrollo de la conducta plásticoartística también concursan en nuestros pasillos para ser captados. Las múltiples ocasiones de visualización se encargan de seleccionar el momento particular en el que cada cual toma conciencia de su entorno, el color y las lecturas intuitivas de símbolos han democratizado estos recursos visuales alcanzando a todas las edades presentes en la Escuela.

El Hall del centro lo convertimos en una sala de exposición inevitable para cualquiera que discurra por el mismo combinamos estas manifestaciones ha-

ciéndolas compatibles con los espacio —tablones de anuncios— de la Escuela y de la Asociación de madres y padres donde buscamos la preeminencia de las informaciones útiles en cada momento, dejando silencios y grandes noticias —fiesta de la escuela, información sobre horarios, calendario escolar, alguna publicitación de campañas institucionales— aplicando el criterio de todo no vale. La solvencia estética de la ambientación general de la Escuela en tensión con la necesidad de hacer llegar informaciones útiles al funcionamiento y para la formación.

Actuamos en mejorar la estructura, contenidos e imagen visual de las informaciones que diariamente se les da a las familias a través del Hoy (anecdotario que ilustra lo más relevante de la vida del grupo, se hace todos los días y por su estructura concita la conversación de las familias con la tutora en términos que van más allá de la preocupación acerca de su hijo y le motivan sobre las actividades grupales. Otras informaciones (hoja registro que informa de la comida —sueño— cacas y pipis de cada uno de los niñ@s) salen al paso para ganar en eficiencia formativa en las conversaciones con la tutora.

### 7.3. Paseos gozosos por la escuela

Los diferentes aspectos de la ambientación general, tomados en su conjunto nos hacen ver todo tipo de sinergias positivas, es decir, lo que en principio parecía un puzzle de informaciones, obras plásticas, tótemes, símbolos, etc. Armonizados en la estética general, deviene en favorecer improntas dinámicas que sumergen al visitante en los elementos identificatorios de nuestro modelo de escuela.

El carácter dinámico de la ambientación general de la Escuela traduce la viveza de los procesos de enseñanza aprendizaje, los cambios en la escenografía singularizan e identifican la renovación del alumnado.

Las actuaciones en los patios del centro han revitalizado la oferta educativa en estos espacios con más instalaciones que diversifican los recursos, tomando en consideración las texturas, la imagen visual, la armonía en la zaniificación, en los volúmenes. Todo ello redundando en hacer más confortables estos ambientes.

El cuidado en la estética se ha detenido en analizar-reflexionar respecto del tipo de imágenes y el universo de color y forma presentes. La cultura de vestir los objetos con colores básicos en las Escuelas Infantiles, la damos por superada y nos importa que el color encaje en el contexto general, así como concite la indagación exploratoria cuando lo usamos en la expresividad de diferentes formas. (La decoración de los tubos de hormigón en ambos patios.)

La presencia de elementos naturales, zonas ajardinadas, huerto y agua, etc... El uso de madera en estructuras ha sido una constante en la cultura de nuestra Escuela, el paisaje de texturas que se pone a disposición de sus pieles

una caricia que cubre afecto y tiende puentes entre la materia viva y la materia inerte.

Así, el entorno de los patios emite ondas para contemplar, artefactos para traducir fenómenos físicos (el móvil de conchas y tubos que mueve el viento), estructuras para la indagación psicomotriz, para la liberación de las pulsiones motoras. Lugares —rincones, escondites— en los que ausentarse de la mirada adulta. Grava, arena y agua con los que tocan claves secretas del conocimiento físico. Materiales continuos y discontinuos con los que componen relaciones matemáticas. Herramientas para operar en transformaciones efímeras...

## 7.4. Algunas respuestas cargadas de preguntas

### 7.4.1. *¿Qué criterios han operado en nuestra selección de imágenes?...*

Al partir de reconocer que las estructuras cognitivas subyacentes a la producción plástico-artística operan igualmente en la percepción visual de las obras plásticas, sin duda señalábamos un aspecto clarificador de las elecciones. Que todas las imágenes no valen empieza a ser una preocupación, pero en el universo de imágenes que triunfan en estas edades hay un campo de las mismas excesivamente estereotipadas (imágenes Disney) que son una tentación pues ocupan parte del imaginario adulto (somos en parte herencia de nuestra propia infancia) y se han prodigado como elementos de identificación de este público-edad. Sin embargo las líneas y los iconos que componen en la representación de la realidad son de escaso valor pues nos alimentan lo inmediato y nos dejan el vacío indagatorio. Fascinar los ojos infantiles es fácil y educar el gusto, la sensibilidad, las emociones, la mirada... se muestra como algo más complicado pero sin duda más interesante.

Huir de los estereotipos para que las imágenes a su alcance respeten la diversidad indagatoria e interpretativa. Rodearles de imágenes más completas para que la profundidades implícitas en las mismas favorezcan las diferentes estrategias de indagación visual, los distintos estados de ánimo se ven más acompañados si los colores recorren gamas más amplias de emoción.

### 7.4.2. *¿Es o no arte lo que hacen los niñ@s?*

Si se toma como artista a la persona que acepta el reto de resolver una intención expresiva-comunicativa, nacida del deseo de mirarse en sus huellas plásticas, en el alcance de sus producciones, los *niñ@s* serían artistas que despliegan su universo visual (el de dentro y el de fuera) en distintos soportes, para sondearse, sondear a los demás y encontrar los perfiles de su ello. Así pues, podemos seguir hablando sobre si autoexpresión o arte, pero puede que

ambas cosas formen parte de la misma existencia (los escáner y los radares) funcionando para el mismo sujeto que se retroalimenta...

#### 7.4.3. ¿Y la educación artística...?

Que el ambiente educa no deja lugar a dudas, entendemos que la estética de los ambientes comunes de la Escuela contribuye a enriquecer la percepción de *niñ@s*, la visualización de las producciones de los demás (de más edad de menos) amplía el campo de respuestas a preguntas que se originan con la autoexpresión y en otras actividades creativas. Visualizar obras de autores y autoras contemporáneos, de aportaciones de padres y madres, de producciones de otras culturas, de artesanías, etc... Sitúa la percepción infantil universos más complejos ampliando el campo de posibilidades expresivas de identificaciones espontáneas cargadas por la intuición y la emoción.

#### 7.4.4. ¿Y el curriculum?

Las maestras y maestros, en tanto agentes dinamizadores de la ambientación general de la Escuela, exhiben múltiples y diversos elementos de su personalidad, de sus afanes creativos. Así como se constata que *aquell@s* que están implicados en procesos creativos individuales son quienes están en mejores condiciones de enriquecer el goce estético en estos espacios-escuela. Luego... Nos interrogamos. ¿Por qué se relega en tantas ocasiones la formación artística del cuerpo docente?