

El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela

Gemma París Romia¹

Recibido: 30 de noviembre de 2018 / Aceptado: 10 de abril de 2019

Resumen. Entendiendo el arte como espacio de encuentro, el proyecto Espacio C invita jóvenes artistas a realizar una residencia en escuelas de Barcelona, con el objetivo principal de crear sinergias entre arte y educación. La escuela cede un espacio para crear un taller artístico, el cual utilizará el artista residente y los niños y niñas de la escuela. El taller se convierte en un espacio compartido, donde el aprendizaje aparece por contaminación, entre el mundo adulto y la infancia. Esta investigación muestra algunas de las influencias que los artistas provocan en los niños y niñas; así como los cambios en los procesos creativos de los artistas, generados por su contacto con los procesos de la infancia. La investigación ha sido realizada desde una perspectiva de Investigación Educativa basada en las Artes, con la intención de revelar estrategias de mejora en educación artística. La narrativa visual *Cables y Rizomas*, construida mediante el diálogo entre fotografías propias y pinturas de Juan Uslé (Santander, 1954), forma parte de los resultados de la investigación. Este Foto Ensayo sitúa al lector en un sistema rizomático de relaciones y aprendizajes compartidos. Como artista/docente/investigadora propongo, más que obtener datos objetivos sobre un tema educativo, participar en la creación de conocimiento en relación al mundo educativo, invitando al lector a cuestionarse sus propias preguntas y posicionarse con éste.

Palabras clave: Artista residente; escuela; Arts based Research; narrativa visual; arte.

[en] Art as a space of meeting: rhizomatic influences between childhood and artists in residence at the school

Abstract. If we understand art as a meeting space, the Espacio C project invites young artists to take up residence in schools in Barcelona (Spain), with the main goal of creating synergies between art and education. The school gives a space to create an artistic workshop shared by the artist and the children of the school. The studio becomes a shared space, where learning appears by contamination, between the adult world and childhood. This research shows some of the influences that artists provoke in children; as well as the changes in the creative processes of the artists, generated by their contact with the processes of childhood. The research has been built from an Arts Based Research perspective, with the intention of revealing improvement strategies in artistic education. The visual narrative *Cables and Rizomas*, built through the dialogue between own photographs and paintings by Juan Uslé (Santander, 1954), is part of the investigation. This Photo Essay offers the reader in a rhizomatic system of shared relationships and learning. As an artist / teacher / researcher I propose, rather than obtaining objective data about an educational topic, to participate in the creation of knowledge in relation to the educational world, inviting the reader to question their own questions and position themselves with it.

Keywords: Resident artist; school; Arts based Research; visual narrative; Art.

¹ Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de la Educació. Unitat de Didàctica de les Arts Plàstiques
E-Mail: gemma.paris@uab.cat

Sumario. 1.Introducción. 2. El arte como espacio de tránsito para la investigación educativa. 2.1. Pintura rizomática. 2.2. Narrativa visual *Cables y Rizomas*. 3. La figura del artista residente en la escuela en el proyecto *Espacio C*. 3. Influencias entre artistas residentes e infancia. 3.1. Impacto del artista en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. 3.2 Personas pequeñas que te enseñan, cambios en los procesos creativos de los artistas. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: París Romia, G. El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 14, 2019, 55-73.

1. Introducción

En un mundo cada vez más cambiante, donde es preciso estar constantemente preparado ante situaciones nuevas que exigen respuestas rápidas y distintas, el cultivo y práctica de la creatividad resulta cada vez más necesario (Adams y Owens, 2016; Marin Ibañez en Agirre, 2005). El arte permite cultivar la creatividad, mientras investiga la realidad, indaga sobre la experiencia, y crea conocimiento a través de acciones culturales. Agirre define como:

el objeto del arte es condensar experiencia de una manera estética y por ello, el de la educación artística debe ser generalizar sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, para implementar tales condensados a las experiencias personales, para entrecruzar experiencias. (2005, p.336)

A lo largo de la historia de la educación artística han existido distintas corrientes pedagógicas que han potenciado la expresión artística a la escuela, defendiendo la necesidad del arte en el desarrollo de la capacidad creadora de los niños y niñas (Lowenfeld y Lambert, 2008; Iwai, 2002). Varias propuestas han incorporado significativamente el arte en el currículum educativo (Eisner, 2011; Gardner, 1994, 1999; Acaso, 2009).

Vecchi (2013) describe como la mayoría de posicionamientos educativos se basan en la idea de “especializar a determinados maestros y maestras en esta área, pero que hay otra que es solicitar que los artistas contribuyan o vengan a la escuela y enseñen” (p.92). La primera vez que se incluyó de forma regular la figura del artista en el centro educativo fue en las escuelas de educación infantil de Reggio Emilia, a finales de los años 40. En cada escuela se creaba un espacio llamado *atelier* y se instauraba la figura del *atelierista*, un adulto con formación en las artes. De esta manera, los lenguajes expresivos y poéticos formaban parte de los procesos de construcción de conocimiento.

En la actualidad, varios proyectos han optado para invitar artistas a realizar proyectos o residencias en la escuela con el objetivo de crear sinergias creativas entre educación y cultura. Algunos de ellos son el proyecto *5x5x5=creativity* (Inglaterra), *Room 13* (Escocia), *Creadores en Residencia* (Barcelona), *Levadura* (Madrid), entre otros.

En esta dirección se diseñó hace cuatro años el proyecto Espacio C, inspirado principalmente en el *Room 13*. Este proyecto es fruto de la colaboración entre el Consorci d'Educació (Generalitat de Catalunya y Ayuntamiento de Barcelona), la Universitat Autònoma de Barcelona y el Instituto de Cultura de Barcelona (ICUB, Ayuntamiento de Barcelona).

El programa Espacio C ofrece a artistas la posibilidad de trabajar en un taller artístico ubicado en una escuela de educación infantil y primaria de Barcelona, donde

pueden desarrollar su trabajo artístico durante un curso escolar. A cambio, deben compartir el taller con los niños y niñas de la escuela durante unas horas semanales. En este espacio de creación éstos pueden ver cómo trabajan los artistas, y comparten con ellos procesos de creación. El objetivo principal del proyecto es crear vínculos permanentes entre escuela y arte, permitiendo el contacto de la comunidad educativa con los procesos de creación de profesionales de arte.

La escuela cede un espacio para el taller artístico, el cual se va vistiendo con el mobiliario, herramientas y materiales que tanto los artistas como los niños y niñas necesitan para desarrollar sus proyectos. Dependiendo de la disciplina del artista, en el taller van apareciendo barro, telas, tórculos, hierro, taladros, etc. Cada taller está auto gestionado conjuntamente por el propio artista residente, una maestra y una representación de los niños y niñas que participan en el proyecto, los cuales funcionan como consejeros, y tramitan las necesidades materiales, organizativas y conceptuales que los otros compañeros tienen en el Espacio C. De esta forma, el proyecto no desarrolla tan sólo competencias artísticas, sino también competencias personales de emprendeduría y de autogestión.

El proyecto está dirigido a jóvenes artistas, que han terminado recientemente los estudios de Arte y Diseño, y que necesitan un espacio para continuar desarrollando sus procesos de investigación. Tanto los artistas como la escuela, disponen de una pequeña beca para la compra de materiales de producción de obras, pero el proyecto se basa en la idea de intercambio de experiencias y espacio.

En esta investigación el objetivo principal es definir nuevas perspectivas educativas en relación al aprendizaje a través del arte, más que recoger datos concretos que avalen una hipótesis inicial muy cerrada. Nuestra expectativa es que tanto el proyecto como la investigación estimulen el trabajo de otros profesionales para repensar la educación artística y crear estrategias de investigación que promuevan el aprendizaje creativo en las escuelas.

2. El arte como espacio de tránsito para la investigación educativa

La investigación ha sido elaborada mediante metodologías de Investigación Educativa basada en las Artes Visuales (Barone y Eisner, 2012; Marín, 2011; Hernández, 2008; Sullivan, 2005; Irwin, 2013), porque las estrategias de creación artística pueden ayudar a analizar y resolver problemas educativos (Roldán y Marín, 2012, p.39); y también porque las artes se pueden interesar por problemas de investigación social y educativa (Barone y Eisner, 2012; Marín, 2005). Las Metodologías Artísticas de Investigación proponen que hay otros modos de conocimiento que, juntamente al estrictamente científico, pueden contribuir a iluminar los problemas humanos y sociales, entre ellos los educativos, siendo uno de estos ámbitos de conocimiento las artes (Roldán y Marín, 2012, p.24).

Hemos analizado datos recogidos durante tres cursos en los Espacios C situados en tres escuelas públicas de Barcelona, con la participación de siete artistas residentes, que tienen especialidades artísticas distintas: dibujo, escultura, diseño de objeto, cerámica, ilustración y joyería. Para la recolección de datos utilizamos básicamente sesiones de observación, entrevistas a los artistas, niños y niñas, maestras, equipo directivo y mentores del proyecto. También hemos extraído datos en las sesiones de observación y en las charlas informales con los niños y niñas, en que han explicado

cómo aprenden al lado de los artistas y como se relacionan con ellos. Uno de los instrumentos esenciales en nuestra investigación ha sido el registro fotográfico. Las fotografías son narraciones con un gran potencial descriptivo, explicativo y metafórico que nos permite construir pensamiento a través de ellas, y observar matices que sin ellas hubieran sido difíciles de captar. En las sesiones de observación hemos anotado, fotografiado y grabado en vídeo ítems como: las estrategias y los recursos de aprendizaje surgidos a través del contacto con el artista; las relaciones que se establecen entre niños, niñas y artistas; las actitudes de autonomía y emprendeduría que se desarrollan en este espacio; las sinergias creativas bidireccionales; y el trabajo colaborativo natural, nacido des del propio interés de creación.

En la primera parte, hemos mostrado evidencias del impacto que el artista residente produce en las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas que participan en el proyecto, con el objetivo de validar la hipótesis inicial: un artista residente en la escuela aporta unos conocimientos técnicos, conceptuales y de estrategia de trabajo distintos al que puede ofrecer la maestra. Esta nueva figura enriquece los procesos creativos de los niños y niñas, y provoca un empoderamiento del propio proceso de aprendizaje.

En la segunda parte, mostramos evidencias de como las estrategias de pensamiento de la infancia influyen en la obra y los procesos de creación de los artistas.

El posicionamiento metodológico de investigación a través de las artes se mantiene en las distintas fases de la investigación: en la recopilación de datos, el análisis, la construcción de conocimiento y, en la demostración de los resultados. Así, parte de los resultados de la investigación se muestran mediante un Foto Ensayo, formado por una “selección y disposición específica de fotografías cuyo significado tiende a fijarse por el control semántico ejercido por diversas estrategias visuales” (Roldán y Marín, 2012, p.24).

Para crear el Foto Ensayo *Cables y Rizomas*, decidimos realizar fotografías nuevas que no fueran las imágenes tomadas en las sesiones de observación, relacionándolas con obras de Juan Uslé, que aparecen como Cita Visual Literal (Roldán y Marín, 2012). La mayoría de las narrativas visuales creadas en investigaciones educativas, se elaboran con lenguajes fotográficos y videográficos, pero raramente se construyen des de la pintura. Hemos elaborado esta investigación mediante narrativas visuales híbridas, des de la pintura y la fotografía. La selección de las obras de Uslé vino determinado por el carácter rizomático de sus pinturas, creadas bajo el concepto de “algo que no empieza ni acaba, que siempre está en el medio, entre las cosas, *intermezzo*” (Deleuze; Guattari, 2010, p.13). Sus obras aparecen como mapas o metáforas de las estrategias relacionales que se crean en los Espacios C, entre niños y niñas y artistas.

La selección viene dada también por la experiencia de la investigadora/artista/docente, quien realizó un *workshop* de pintura dirigido por Juan Uslé, en la Fundación Botín (2004), juntamente con otros quince artistas seleccionados por el propio artista. En esta residencia artística, la autora pudo vivir la construcción de conocimiento a través de un espacio artístico relacional, y sumergirse en la forma de pensamiento orgánica que utiliza Uslé en el proceso de creación. Esta manera de trabajar autónoma, colaborativa y relacional a la vez, vivida en el *workshop* con el artista, es propia también de los procesos de creación observados posteriormente en los Espacios C.

Compartiendo la filosofía de la *A/R/Topology*, la autora se sitúa en los espacios *in between* entre el ser artista, docente e investigadora. Y de forma relacional esta

investigación realizada en los Espacios C se conecta con la experiencia artística vivida con Juan Uslé, entendiendo “los procesos artísticos como una forma primaria de entender y examinar la experiencia, tanto de los propios investigadores como de las personas implicadas en los proyectos” (Torres de Eça, Saldanha y Vidal, p.288).



Fig. 1. *Cables y rizomas I* (2018)



Fig. 2. Juan Uslé (1998-1999) *Rizoma mayor*, Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 244 x 305 cm. Colección Soledad Lorenzo, Madrid.

2.1. Pintura rizomática

El filósofo francés Gilles Deleuze y el psicoanalista Félix Guattari recurrieron, a mediados de los años 70, al concepto que en botánica se conoce como rizoma, o brote que crece de forma indefinida al sacar renuevos a partir de sus nudos. Bajo este concepto elaboraron una nueva teoría cognoscitiva, que se opondría al sistema arbóreo o jerárquico, defendiendo que no existe un elemento central, del que derivan de manera subordinada el resto de elementos, sino que cualquier elemento puede influir en el resto y expandirse hasta derivar en una multiplicidad cargada de conexiones y también de rupturas.

Esta teoría influyó en distintas disciplinas, como la sociología, la psicología, la filosofía y el arte. Las pinturas de Juan Uslé parecen construirse bajo este sistema: en sus telas, las formas se multiplican, se conectan, se “construyen mediante superposiciones de líneas y colores, creando espacios rítmicos y dinámicos, que celebran las posibilidades sensoriales de la pintura al tiempo que nos muestran el sistema de pensamiento que lo sustenta” (Juncosa, 2003, p.33). El mismo autor tituló un conjunto de cuadros con el nombre de *Rizoma*, que Uslé (2013) define como:

obras complejas ejecutadas a base de intervenciones por capas que se yuxtaponen y multiplican, deviniendo imágenes complejas e interminables. Siempre tengo la sensación de que una de estas pinturas podría seguir trabajando por años y años, añadiendo nuevas capas, tramas, colores, imágenes, y asimismo podrían extenderse sobre espacios pictóricos que van mucho más allá de la tela.

La serie de pinturas de *Rizomas* manifiestan una heterogeneidad extraordinaria, pues no suelen mostrar una composición única, ni tan sólo unificada. La composición es anárquica, fluida, las líneas y tramas se dibujan en diferentes capas, donde podemos ver gestos y curvas que nos remiten a la naturaleza, junto con geometrías, líneas rectas, planos y puntos de fuga que nos sitúan en un entorno urbano y humano. Se puede decir que, en lugar que la obra esté definida por una composición, es la conexión –o la desconexión– entre unos planos y otros, aquello que más la compone (Ros, 2010). El propio Uslé (2010), en la nota de prensa de la exposición *Nudos y Rizomas*, explica:

Tanto en filosofía como en física orgánica o en agricultura, el concepto de rizoma es algo que nos lleva a la posibilidad de no límites. (...) Lo que me interesa es que el ojo guiado por el pensamiento se meta en el cuadro, se deje llevar por las corrientes, y explore lugares y situaciones de emoción y de pensamiento que pueden tener o no relación con los que yo he tenido durante el proceso de ejecución del cuadro.

Juan Uslé también tiene un trabajo fotográfico paralelo al pictórico, que lleva realizando desde hace décadas. Para el artista éstas fotografías funcionan como documentación de detalles del mundo en el que vive. Olivares (2001) describe como:

Hace muchos años que Uslé viaja con su cámara y fotografía lo que le rodea creando una memoria visual diferente, prolongando los efectos de su curiosidad, de una mirada que se centra en aspectos que no aparecen en las fotografías de los fotógrafos, deteniéndose en los bordes de la luz, en las aristas de color, en las superficies del agua, en el brillo y en la oscuridad de las superficies anónimas (p.6).

Sus fotografías son rastros de esta mirada atenta que mantiene siempre con su entorno, captando con la cámara formas, matices y saturaciones lumínicas que le interesan de los paisajes en los que habita o transita, realizando un archivo privado de esta relación que establece entre el mundo exterior y su mundo interior. Estas imágenes funcionan bajo el concepto de *punctum* definido por Barthes (1980) como pinchazo, pequeña mancha, detalle que nos atrapa la atención, que nos saca de lo ordinario y nos muestra un detalle del mundo que pasaría desapercibido.

Esta forma distinta de mirar del artista es la que nos interesó acercarnos a la escuela, mediante la figura del artista residente, que aporta a los niños y niñas otra forma de entender el mundo y de relacionarse con él.

Al mirar los cuadros de Uslé el “espectador se siente libre para mirar el mundo de nuevas y distintas maneras, como si costumbres raídas y restricciones convencionales hubieran desaparecido para siempre y el mundo fuera un lugar nuevo, curioso, bello” (Pagel, 2009, p.5).

Esta percepción de libertad de pensamiento es similar a la sensación que tenemos cuando entramos en un Espacio C. Los artistas y los niños se mueven por el espacio del taller como si realizaran una coreografía, deambulan libres buscando el sitio donde trabajar -suelo, mesa, paredes-, escogiendo de forma concisa los materiales que necesitan -colores, telas, madera, cartón, papel, aluminio-, elaborando estructuras inauditas, creando formas con sus cuerpos y las de sus compañeros, y estableciendo vínculos con los artistas. El arte ha empleado siempre esa libertad que le caracteriza para crear y construir universos singulares, inexistentes más allá de los límites del lienzo o de la pieza (Olivares, 2001, p.5), y los niños y niñas lo absorben rápidamente al entrar en el taller artístico, buscando la mejor manera de dar forma a sus universos personales.

En las sesiones de observación hemos comprobado como en el Espacio C el aprendizaje es autónomo y significativo, como Rogers (1996) defendía que debía ser la educación:

Los individuos y los grupos comienzan a trabajar hacia sus propios objetivos y metas. Se convierten en exploradores... En un ambiente de libertad, la educación es como debe ser, una empresa emocionante, una búsqueda y no una acumulación de datos que pronto perderán vigencia a más de olvidarse. (p. 175)

Cada obra de Uslé tiene su origen en la libertad del proceso pictórico, por eso apenas existen resultados calculados; el artista considera importante el proceso de pintar en sí (Witcox, 2003, p.46). Con el mismo espíritu, el Espacio C se rige bajo la libertad en los procesos creativos, tanto de los niños y niñas como de los artistas, y nadie sabe de antemano qué va a suceder dentro del taller. Lo importante sucede durante el proceso de crear, de inventar, de especular. Y algunas de estas cosas son, incluso, efímeras.



Fig. 3. *Cables y rizomas II* (2018)



Fig. 4. Juan Uslé (1995) *Electric Cord, Eindhoven*. Cibachrome, 49,5x33 cm, Portafolio Luz Aislada. Colección Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, cortesía Cheim & read Gallery, New York.

2.2. Narrativa visual *Cables y Rizomas*

El Foto ensayo *Cables y Rizomas* está formado por cinco fotografías propias realizadas en tres Espacios C distintos, que se presentan junto con citas literales de algunas obras de Uslé (cuatro pinturas y una fotografía). Esta narrativa visual sitúa al espectador en un espacio creativo que no es lineal, ni está dirigido por el adulto, sino que es un espacio compartido en que las relaciones, las decisiones y las necesidades se construyen de forma natural entre artistas y niños y niñas. Las fotografías realizadas en el Espacio C no pretenden ser literales de qué sucede en el taller de la escuela, sino que aparecen como metáforas que se completan con las obras de Uslé, trenzando una narrativa visual que quiere mostrar las conexiones complejas y multidireccionales que se establecen entre artistas e infancia; imágenes que no se cierran en sí mismas, sino que se expanden más allá del texto.

3. Influencias rizomáticas entre artistas residentes e infancia

Uno de los aspectos que más me seduce es el amplio registro de miradas, gestos y diálogos de complicidad que se establecen entre la mayoría de niños y niñas con el artista. Observar cómo el artista les escucha, y como éstos le hablan. La relación entre ellos es distinta con la que establecen con los maestros. Revisando las imágenes fotográficas realizadas en las sesiones de observación éstas revelan como sus miradas están llenas de sorpresa; sus cuerpos se retuercen en posiciones distintas a las habituales, más cercanas al baile o al juego que a la realidad escolar; sus ojos están repletos de concentración; sus bocas se llenan de risas; y los brazos se tocan entre ellos, sin pudor y sin orden. Gemma, mentora, abril 2018.



Fig. 5. *Cables y rizomas III* (2018)



Fig. 6. Juan Uslé (1994) *Welcome to the eye*, Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 203x274 cm. Colección particular, Inglaterra, cortesía Timothy Taylor Gallery, Londres.

La narrativa visual *Cables y Rizomas* sitúa el lector en esta disposición no arbórea de los aprendizajes que se dan en el Espacio C. El taller es un espacio/tiempo de aprendizaje sin límites, circular, de pensamiento heterogéneo. Los vínculos que se establecen entre ellos también son complejos, porque no están definidas desde un inicio, debido al nuevo rol que el artista tiene en la escuela.

El proyecto está situado en un contexto contemporáneo de arte, en que “los procesos artísticos se desarrollan bajo un contexto relacional, en función de nociones como la interacción, la convivencia y la estética relacional, en que las prácticas artísticas nacen a partir de las relaciones humanas y su contexto social, más que a partir de un espacio autónomo y privado” (Borraud, 2002, p.117).

El desarrollo de las ideas en el Espacio C es parecido al crecimiento de los tallos subterráneos de los rizomas, en el taller parece que se cocinan ideas a fuego lento, que se construyen más preguntas que respuestas, que se almacenan ideas que tarde o temprano se desarrollaran individual o colectivamente, entre niños, niñas y artistas. Los aprendizajes aparecen en múltiples formas, pudiéndose expandir en múltiples direcciones, dependiendo de las decisiones que se tomen. En el Espacio C, de la misma manera que en el pensamiento rizomático, no hay imitación, sino contaminación. En las sesiones de observación, y mediante la documentación fotográfica, hemos podido ver como los niños y niñas desarrollan ideas de forma colaborativa de forma natural, sin necesidad de la mediación del maestro.

Cuando los niños y niñas vienen a hacer proyectos, pasan por muchas fases: pueden estar diez minutos mirando una pared o mirando lo que hace el niño del lado. O me observan mientras trabajo. Más tarde se ponen a hacer piezas con algún compañero, empiezan a jugar... luego pasan a la creación. Y cuando están creando están en un momento muy intenso, conectados consigo mismos. Creo que en el Espacio C el aprendizaje tiene un recorrido más natural, que el que se forma dentro de las aulas, donde el adulto pauta el qué y el cómo debe aprender cada niño o niña.

Nora, artista, marzo 2017

El acto de insertar un taller artístico dentro de los centros escolares crea dinámicas y procesos relacionales, en que las obras y proyectos están contruidos des de las relaciones entre personas distintas –adultos/artistas e infancia–, y que el contexto social, tanto del centro como de los artistas, va dando forma al proyecto, que es, como define Borriaud (2002), “la excusa para construir espacios híbridos, contaminados, entendiendo el arte como un estado de reencuentro” (p.18).



Fig. 7. *Cables y rizomas IV* (2018)



Fig. 8. Juan Uslé (2004) *Nudo erecto*. Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 198x112 cm. Colección particular

3.1. Impacto del artista en los procesos de los niños y niñas

Como escribe el propio Uslé en sus diarios, recogidos en el catálogo *Ojo Roto* (en Cro-ne y Graf von Schaesberg, 1996) “no creo que hoy lo que más le preocupe al artista sea dar una explicación del/al mundo, ni tampoco respuestas concretas, pero si desarrollar unos métodos para describir y ver el mundo” (p.52). Tener un artista residente en la escuela aporta una nueva mirada sobre la realidad, incorporando una relación creativa con el mundo, mediante los distintos lenguajes artísticos. Los artistas proponen otra forma de cuestionar, una mentalidad abierta, permitiendo percibir la realidad y hacer cosas de forma distinta (Adams y Owens, 2016, p.1). El artista crea un espacio seguro para que los niños y niñas exploren mediante la co-creación con los otros.

Con el proyecto Espacio C, en el centro educativo aparece otra identidad, distinta a la de las maestras. El artista no propone propuestas educativas, sino que desarrolla su obra en el taller. Y es en la contemplación de estos procesos de creación reales, que los niños y las niñas se sienten invitados a crear sus propios proyectos artísticos. París y Morón (2019; 2013), como coordinadoras del proyecto, describen como los artistas no dirigen, sino que acompañan y ofrecen espacios y tiempo de exploración, experimentación y análisis; dando la oportunidad de que cada niño o niña articule su propio aprendizaje.

Los artistas no son maestros: son artistas. Hacen cosas distintas. Nosotros cuando venimos hacemos como los artistas: hacemos bocetos, y después vamos haciendo las obras definitivas. Podemos hacer cosas solos, o en grupo, como queramos.

Guillem, 11 años, septiembre 2018

Este rol que adopta el adulto posibilita el desarrollo de un aprendizaje bastante autónomo por parte de los niños y niñas. De hecho, “los artistas funcionan como aprendices en vez de expertos infalibles que transmiten conocimientos a los otros. Los artistas promueven el aprendizaje experiencial, con un énfasis en dar al alumnado la oportunidad de experimentar en un ambiente de apoyo” (Bancroft, Fawcett y Hay, 2008, p.153). El artista estimula los niños y niñas a cuestionar cosas, identificar problemas y soluciones, con la oportunidad de discutir conjuntamente los procesos y aprender a identificar sus propias habilidades, así como creer en su identidad creativa.

Yo no soy maestro y entiendo que mi rol aquí es un poco distinto. Y los niños también lo detectan. El funcionamiento también es distinto al de una clase. Mi figura es más la de acompañar, por si tienen alguna duda. Si puedo les ayudo, y si no sé, no. Entonces ellos se espabilan y lo hacen genial. Mientras están aquí, también me pongo a trabajar mis piezas. Esto es mi taller, donde hago mi obra. Entonces, ellos también ven lo que hago, se interesan.

Urgell, artista, abril 2017.

En este ambiente de aprendizaje compartido, los vínculos que se crean entre artistas e infancia son de cooperación porque ambos están inmersos en la propia investigación. Gardner describe este vínculo que se crea entre el niño y el adulto artista mediante los procesos de creación:

Para ambos, el arte brinda un medio privilegiado, y quizás único, de expresar las ideas, los sentimientos y los conceptos que son más importantes para ellos. Sólo de

este modo pueden los individuos enfrentarse consigo mismos y expresar su propia visión del mundo de maneras que resulten accesibles a otros. (2005, p.124)

En el análisis de diarios de campo de artistas, mentores y maestras hemos observado evidencias de como el arte desarrolla en los niños y niñas una actitud creativa en sus propios aprendizajes, convirtiéndose él mismo en protagonista de sus procesos (Dewey, 2008). El arte le permite también empoderarse en la toma de decisiones de sus propias investigaciones. Estas experiencias permiten a estos jóvenes aprendices aprovechar la oportunidad de ser creativos e iniciar investigaciones por sí mismos (Jeffrey; Craft, 2004, p.83), potenciando la agencia del niño y niña en el proceso de aprendizaje (Craft, Jeffrey y Leibling, 2001).

Uslé describe como “el proceso pictórico es abierto y en desarrollo, en él se dan continuamente pruebas y errores, cada obra te informa acerca de lo que intentas hacer. Es un proceso dialéctico” (1996, p.49). Acercar estas estrategias de conocimiento a la escuela permite a los niños y niñas aprender mediante el ensayo-error, construyendo una búsqueda personal tanto de las preguntas que elaboran en relación el mundo, como en la búsqueda de dar forma a sus propias hipótesis. En el taller artístico el niño o niña se sienta acompañado y no juzgado en el desarrollo de sus ideas mediante los cien lenguajes artísticos (Malaguzzi, 1996). Este espacio permite la inclusión de identidades distintas, con un clima positivo para que niños y niñas con dificultades académicas o con trastornos de conducta se sientan cómodos para desarrollar sus ideas. En una de las entrevistas realizadas a una de las maestras coordinadoras de un Espacio C, nos explica como:

Las maestras nos estamos dando cuenta, que el Espacio C es también un lugar donde algunos niños o niñas que necesitan una atención más individualizada, y que tienen unas capacidades distintas, están muy concentrados. Aquí elaboran creaciones extraordinarias, es un espacio donde ellos se sienten capaces y pueden experimentar sus posibilidades creativas. Aida, maestra, octubre 2018.

Fig. 9. Juan Uslé (2009) *Malatadas*.
Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela,
275x203 cm., Colección Sidercal Minerales



El proyecto también ha generado cambios en la estructura de algunos centros educativos que no tenían estructuras de organización democráticas. La implementación del Espacio C ha provocado la creación de Comisiones para ordenar y resolver las necesidades que des del taller van surgiendo. Formar parte de estas comisiones ha dado voz no solo a sus representantes, sino también a todos los niños y niñas de la escuela, que a través de sus representantes han podido vehicular sus ideas y vivenciar que las estructuras democráticas dependen de la participación de la gente, tanto dentro como fuera de la escuela.



Fig. 10. *Cables y rizomas V* (2018)

3.2. Personas pequeñas que te enseñan, cambios en los procesos de creación de los artistas

En el taller se crea un espacio con relaciones y diálogos insospechados entre alumnado y artistas, donde se construye pensamiento y vínculos creativos. El hecho de incorporar un artista dentro la escuela, iniciado por Loris Malaguzzi en las escuelas de infantil en Reggio Emilia con la figura de *atelierista*, es, según Vecchi (2004), un acto más revolucionario de lo que pueda parecer, porque ha llevado al interior de la escuela y de los procesos de aprendizaje una nueva mirada respecto a las costumbres y a la tradición pedagógica. Como explica Hoyuelos (2006), el artista residente “crea un obstáculo, un desequilibrio y un conflicto. Impide ver e interpretar el mundo, sólo dese las gafas simplificadas y reductivistas de la cultura didáctica” (p.127).

Mediante esta investigación, hemos comprobado que esta influencia entre artistas e infancia ha sido mutua, y que, si en la hipótesis inicial del proyecto sospechábamos que la incorporación de un artista residente en la escuela aportaría cambios de aprendizaje en los niños y niñas, no sabíamos que la contaminación de éstos hacia el artista sería tan importante. Uno de los artistas reflexiona sobre esta influencia recibida:

La idea de este proyecto es poner un sujeto creativo dentro de la comunidad para que influya positivamente los niños. Y lo que he visto, es que yo también he recibido una contaminación positiva. A través de ver cómo trabajan, cómo se fijan en

las cosas, también me ha conducido a trabajar un poco como ellos, a cambiar las metodologías de creación. Urgell, artista, mayo 2017.

Esta contaminación recíproca se debe a la disposición que ambos comparten por explorar mediante los medios artísticos sus propios pensamientos. Como afirma Gardner:

el artista adulto tiene aptitudes mucho mejor desarrolladas, un control mucho mayor de sus dotes y una pericia superior para experimentar en forma sistemática y para efectuar opciones deliberadas entre distintas alternativas, gran parte de su proceso creativo tiene puntos de contacto con el de los niños. Tanto el niño pequeño como el artista adulto muestran una disposición, incluso una avidez, por explorar su medio, por probar diversas alternativas, por dar rienda suelta a ciertos procesos inconscientes. (2005, pp.123,124)

Los niños y niñas aportan cada día cuestionamientos nuevos, dudas y respuestas genuinas, establecen conexiones con la fantasía y lo posible. De este modo, el artista y los niños y niñas se encuentran en el taller como co-participantes (Malaguzzi, 1996), compartiendo procesos, responsabilidades y necesidades. Como comenta Freire (2007), para los artistas “las producciones de los niños poseen idéntica dignidad estética que las suyas propias” (p.22). Esta actitud abre la puerta a un proceso de creación colectiva basado en la estimulación recíproca, la horizontalidad, el co-aprendizaje y la mezcla de edades. Rob Farley explica como los artistas residentes en la escuela, “obtienen inspiración de las ideas salvajes de los jóvenes artistas y responden creativamente de manera que el proceso completo es totalmente recíproco” (en Freire, 2007, p.22).

Introducir este concepto de coparticipación en los procesos de aprendizaje mediante el proyecto Espacio C, implica llevar a la práctica una comprensión abierta e innovadora de la pedagogía, y permite que los alumnos disfruten de un mayor control sobre sus procesos y también participen en los del propio artista. En este ambiente de compartir, los niños se sienten cómodos para verbalizar sus ideas creativas, y construir discursos con otros compañeros y con los adultos. Este diálogo aparece como un estímulo para el artista que no estaba acostumbrado a compartir espacio vital con niños y niñas.

Uno de los artistas residentes explicaba como al principio del proyecto el interés era tener un taller para poder trabajar, obviando el interés que podía tener para él el contacto con los niños y niñas. Unos meses más tarde, él mismo estaba sorprendido de la influencia que su trabajo artístico había recibido:

No me pensaba que me influiría tanto tener el taller dentro de una escuela. Mi obra ha tomado un giro de 180 grados. Ahora mis obras se mezclan con las que han hecho los niños y niñas, ya no sé cuáles son las mías y cuáles son las suyas. De hecho, quiero utilizar algunas de sus obras como maquetas para construir esculturas en gran formato. Estoy convencido de que, si yo no formara parte de este proyecto, no estaría trabajando con los materiales que estoy trabajando ahora y ni con la metodología que estoy utilizando. Ahora trabajo de forma mucho más libre

y espontánea, me veo influenciado por cómo piensan y trabajan los niños, sin tener tanto el control de las ideas y los procesos. Urgell, artista, febrero 2017.

Otra de las artistas residentes explica como los niños y niñas se acercan a sus obras mientras ella trabaja, y como sus miradas influyen en su obra y en su forma de trabajar, reflexionando cómo los adultos a veces subestiman lo que se puede aprender de ellos y con ellos:

Estamos acostumbrados a estar, -cuando estás estudiando o cuando ya tienes un taller-, con otros artistas o con gente mayor, gente que te enseña. Pero no estamos acostumbrados a compartir taller con niños. Cuando estoy creando piezas, vienen y me dan consejos o me ayudan, quieren intervenir en mis piezas. Es otro punto de vista totalmente diferente, muy interesante. Porqué también están mucho menos contaminados, son mucho más espontáneos. Gracias e ellos estoy aprendiendo a ser más espontánea en mi trabajo. Nora, artista, abril 2017.

Si Loris Malaguzzi hablaba del taller de la escuela como un lugar impertinente (en Hoyuelos, 2006, p.127), mediante esta investigación definimos el taller como un espacio singular, donde el aprendizaje es rizomático, multidireccional y complejo, donde “existe una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 2009), propio del ámbito del arte.

Deseamos que mediante este tipo de proyectos e investigaciones la práctica artística aparezca como un terreno rico de experimentaciones sociales, como un espacio en parte preservado de la uniformización de los comportamientos (Borriaud, 2002), incluso dentro la realidad de la escuela.

4. Conclusiones

A través de esta investigación, construida mediante metodologías híbridas, queremos reivindicar el potencial que tenemos como artistas / docentes / investigadoras, elaborando estudios con formas artísticas, entendiendo “el trabajo intelectual e imaginativo realizado por los artistas como una forma de investigación en sí misma” (Sullivan, 2006, p.223). Si el rol del investigador es “evocar, provocar y empoderar” (Torres de Eça, Saldaña y Vidal, 2013, p.301), el arte nos aporta estrategias ricas para conseguirlo. Como describe el propio Uslé (en Crone y Graf von Schaesberg, 1996), “entiendo la práctica pictórica como ejercicio de conocimiento capaz de enriquecer mi concepción del mundo” (p.51). Así, la práctica artística organiza la información de forma flexible, genera un nuevo tipo de conocimiento que amplía el alcance para ver, razonar y apreciar las cosas en una nueva perspectiva significativa (Sullivan, 2006).

Mediante esta investigación queremos contribuir al cambio que Vecchi (2013) se cuestiona “de qué manera podrían cambiar los procesos de aprendizaje y enseñanza si la cultura escolar acogiera los lenguajes poéticos y la dimensión estética como elementos significativos para la construcción del conocimiento” (p.70).

Acercar la experiencia de un artista a la escuela de forma permanente, permite tener una persona que de forma intelectual y experiencial aporta un nuevo tipo de

relación con el mundo, y que elabora estrategias creativas para construirlo. Esta nueva mirada permite a los niños y niñas pensar, crear y relacionarse bajo otro prisma, incorporando los procesos artísticos como un tipo de investigación válida para construir su propio pensamiento.

Espacio C, proyecto impulsado por el Consorci d'Educació de Barcelona y la Universitat Autònoma de Barcelona, con colaboración del Institut de Cultura de Barcelona (ICUB).

Escuelas: Els Encants, Josep M^o de Sagarra, Miralletes (Barcelona).

Artistas residentes: Nora Nebreda, Urgell Farran, Anna ST Ortiz, Judit Cuadros, David Mateo, Tatiana M. Melo y Gorka Martín.

Cursos: 2015/16, 2016/17, 2017/18.

5. Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Adams, J.; Owens, A. (2016). *Creativity and Democracy in Education*. New York, Routledge.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB.
- Bancroft, S., Fawcett, M. & Hay, P (2008). *Researching Children Researching the World: 5x5x5=creativity*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Barone, T.; Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Bonet, J.M.; Hoet, J.; Juncosa, E.; Carrier, D. y Wittox, E. (2003). *Open Rooms. Juan Uslé*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas/SEACEX.
- Bourriaud, N. (2002). *Esthétique relationnelle*. París: Les presses du réel.
- Craft, A.; Jeffrey, B i Leibling, M. (Eds) (2001). *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Creadores en Residencia (2018). Recuperado de <http://www.enresidencia.org/> (8 septiembre 2018).
- Crone, R.; Graf von Schaesberg, P. (1996). *Juan Uslé. Ojo roto*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2010). *Rizoma: Introducción*. Barcelona: Pre-Textos.
- Demetilla, S. (2103) Juan Uslé: el artista es un ser insatisfecho. La Tundra, revista online. Recuperado de http://www.latundra.com/juan_usle_pinta_london_ivorypress/ (6 septiembre 2018).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Espais C (2018). Recuperado de <https://espaisroom13.wixsite.com/espaisc> (5 de septiembre 2017).
- 5x5x5=creativity. (2017). Recuperado de <https://5x5x5=creativity.org.uk/> (16 septiembre 2017).
- Francés, F.; Ros, C. (2010). *Nudos y Rizomas*. Es Baluard, Mallorca.
- Freire, H. (2007). Room 13, un espacio para crear. *Cuadernos De Pedagogía*, (373), 18-23.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº 26.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, vol. 25, núm. 65, pp. 106-113.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, XXXII (4).
- Jeffrey, B.; Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30 (1).
- Levadura. Programa de residencia de creadores en las escuelas de Primaria (2018). Recuperado de <http://levadura.mataderomadrid.org> (3 de septiembre 2018).
- Lowenfeld, V.; Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. España: Síntesis.
- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children (Exhibition Catalogue)* Reggio Emilia: Reggio Children.
- Marín, R. (ed.) (2005). *Investigación en educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, v.34, nº3.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morón.; París, G. (2013). Espacios de creación artística en las escuelas. *Arte y movimiento*. Universidad de Jaén Publicaciones, 9, p.53-63.
- Olivares, R. (1999). *David Salle/ Juan Uslé. La mirada del artista. Fotografías*. Madrid: Galería Soledad Lorenzo.
- Olivares, R. (2001). Puntos de luz. En *Juan Uslé. Llerana y Grammarland*. Galería Barcelona: Joan Prats.
- Pagel, D. (2009). *Juan Uslé. Malatadas*. Galería Madrid: Soledad Lorenzo.
- París, G.; Morón, M. (2019). Cuando un artista entra en la escuela, la creatividad sale por sus ventanas. El proyecto *Espai C. Aula Innovación educativa*, 280, pp.39-43.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Roldán, J.; Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Málaga: Aljibe ed.
- Room 13 International. (2017). Recuperado de <http://room13international.org/> (14 mayo 2018).
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks: SAGE.
- Sullivan, G. (2006). Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 48 (1), 19-35.
- Torres de Eça, Saldaña y Vidal (2013). Collaborative Research Strategies Using Arts-Based Methods. En Hernández-Hernández, F., & Fendler, R. (Eds.). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*. (pp.286-295). Barcelona: University of Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/45264>
- Uslé, J. (1994). *Welcome to the eye*. Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 203x274 cm. Colección particular, Inglaterra, cortesía Timothy Taylor Gallery, Londres.

- Uslé, J. (1995). *Electric Cord, Eindhoven*. Cibachrome, 49,5x33 cm. Portafolio Luz Aislada. Colección Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, cortesía Cheim & read Gallery, New York.
- Uslé, J. (1998-1999). *Rizoma mayor*. Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 244x305 cm. Colección Soledad Lorenzo, Madrid.
- Uslé, J. (2004). *Nudo erecto*. Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 198x112 cm. Colección particular.
- Uslé, J. (2009). *Malatadas*. Vinílico, dispersión y pigmentos sobre tela, 275x203 cm. Colección Sidercal Minerales.
- Uslé, J. (2010), Rueda de prensa de la exposición *Nudos y Rizomas*, Palma de Mallorca: Es Baluard. Podcast recuperado en <https://www.esbaluard.org/multimedias/el-concepto-de-rizoma-uno-de-los-elementos-de-nudos-y-rizomas-segun-el-artista-juan-usle/>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Ediciones Morata.