
Mediación en arte contemporáneo en Educación Infantil: explorando territorios de liberación

Contemporary art mediation in Infant Education: exploring territories of liberation

Leire Saez Gonzalez*

Recibido: 10-12-2017

Aceptado: 15-03-2018

Resumen

Para poder promover procesos de emancipación y empoderamiento a través del arte contemporáneo en Educación Infantil, es conveniente tener en cuenta cómo utilizamos los artefactos artísticos que elegimos. En este artículo se analizan algunos de los factores que pueden condicionar el trabajo de mediación que hace la educadora entre niñas y niños y producciones artísticas, de cara a que ese trabajo resulte liberador. Además, nos preguntamos sobre cómo hacer visibles, en alguna medida, la experiencia estética y la transformación que ésta origina en la escuela. La experiencia vivida en un aula de 4 años dará paso a la reflexión: las niñas y los niños han diseñado y realizado unos cabezudos, y en el proceso se han encontrado con los trabajos de tres artistas contemporáneos. Ese encuentro ha abierto la puerta a caminos personales y colectivos nuevos, caminos que no podían preverse.

Palabras clave:

Infancia, arte contemporáneo, transformación, mediador/a, experiencia.

Abstract

In order to promote processes of emancipation and empowerment in Infant Education through the use of contemporary art, it is useful to consider the way in which we use common artistic devices. In this article, we analyse certain variables that can influence the mediation work carried out by the educator between children and artistic production, with a view to making this work liberating. In addition, we discuss how to make the aesthetic experience and the transformation that it brings about in the school visible, to some extent. An experience conducted in a 4-year-old children's classroom generates reflection: the children designed and created giant carnival heads and, during the process, they encountered the works of three contemporary artists. This meeting opened the door to new individual and group paths that could not have been planned in advance.

Keywords:

Childhood, contemporary art, transformation, mediator, experience

* Alzaga Ikastola HLHI-CEIP
Erandio, Bizkaia
leirelelei@gmail.com

1. Introducción y fundamentación teórica

Quienes hemos vivido la experiencia que narra este documento pensamos que la escuela puede ser un lugar apasionante, como explica Hernández (2007), y lleno de vida; un lugar donde conectar y conectarse, en el que además de adquirir conocimientos y desarrollar competencias, se despierte cada día la pasión por la curiosidad y por el “querer” aprender, más allá del imperante “deber” que tanto agota a maestras/os y alumnas/os¹.

Pensamos también que en la escuela deberíamos nutrir más “el piso de abajo” (el de las emociones) y aligerar el “piso de arriba” (el de los conocimientos), tomando los términos que utiliza Díez Navarro (2013), sea cual sea la edad del alumnado, y más aún, en Educación Infantil.

¿Pero cuál es la realidad en las aulas? Quienes queremos potenciar el cambio en el sistema educativo y ser acompañantes en el desarrollo de niñas y niños, percibimos en nuestro entorno una situación bastante difícil en el ámbito de la metodología y la formación. Y ¿qué podemos decir si miramos al ámbito de la educación artística? La situación es aún más preocupante. La tendencia a sobrevalorar los conocimientos científicos y a separarlos errónea y dicotómicamente de los artísticos ha relegado las prácticas educativas relacionadas con la estética a un papel decorativo o complementario. Y así como el enfoque socio-constructivista ha ido llegando a las aulas (y a las legislaciones educativas) en el ámbito de la matemática o de la lecto-escritura, son pocos los centros y las educadoras que se preguntan y cuestionan si sus propuestas visuales, o artísticas en general, responden a los criterios básicos de dicho enfoque, que en teoría suele aceptarse como válido para todos los ámbitos del desarrollo y del aprendizaje.

Para describir la situación de la educación artística en nuestro entorno cercano, vamos a apoyarnos en la descripción que, a través de varias publicaciones, hace Aguirre (iremos concretando cada una de ellas), ya que coincide plenamente con la percepción de nuestra realidad educativa. En Educación Infantil, son dos las narrativas predominantes en nuestro entorno: por un lado, vivimos en la escuela la tendencia a “enseñar arte” que detecta Aguirre (2012), con las características que describe dicho autor: criterios canónicos en la elección de artistas, proyección del academicismo, reforzamiento del mito del genio creador y una visión simple y edulcorada de la infancia. De hecho, cada vez es más habitual ver el pasillo de la escuela lleno de copias de los trabajos de Paul Klee y Mondrian o de versiones de la ilustración del elefante de David McKee. Esta tendencia pedagógica provoca una relación vertical entre infancia y arte, que coloca a la primera mirando hacia arriba, a aquel lejano lugar donde habitan los artistas y sus producciones.

En el otro lado, nos encontramos con los defensores de las “capacidades creativas innatas”. Tal vez, como dice Aguirre (2012), en la escuela se haya ido produciendo un

declive de las teorías innatistas, en la medida que van entrando “los modos de la Historia del Arte”, y quizá ese cambio pueda considerarse como un paso necesario, aunque tiene obstáculos pedagógicos serios, como indicador de la atención que hasta hace muy poco no se le prestaba a la educación artística. Pero parece, como señala el mismo autor en publicaciones posteriores (Aguirre, 2015), que el innatismo artístico está volviendo a tomar fuerza en ámbitos educativos que intentan oponer resistencia a modelos formativos instrumentalistas más enfocados al futuro económico y laboral que al desarrollo integral de la persona. Desde nuestro punto de vista, percibimos que es sobre todo fuera de la escuela reglada y formal, en esa “otra educación” alternativa que cada vez más familias buscan para sus hijas/os, donde la perspectiva de las capacidades creativas innatas está en época de floración. En ese contexto, los argumentos del innatismo dejan a las familias deslumbradas, en nombre de la libertad con la que sueñan. Coincidimos plenamente con la lectura que hace el autor de dicha narrativa:

Dejar al albur del innatismo la capacidad para disponer del conocimiento artístico, supone negar el acceso igualitario a la cultura, al saber experto y al cultivo de la sensibilidad estética de todos los ciudadanos. Otra cuestión [...] es si esta relación con el saber y la cultura debe ser sumisa y reproductiva (como ocurre con muchas de las prácticas disciplinares escolares) o crítica y creadora. (Aguirre, 2015, p. 7)

Tanto en un extremo como en el otro, casi nadie pone en duda su práctica, ni los defensores de las capacidades innatas y la genialidad infantil, ni quienes actúan como reproductores del academicismo artístico. Nosotras (un grupo de maestras del centro *Altzaga Ikastola* de Erandio – Bizkaia–) estaríamos también seguramente en la misma situación, es decir, situadas en uno de los extremos descritos, de no haber recibido formación sobre “otra educación artística”. Gracias a los cursos realizados durante los seis últimos años en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, descubrimos un mundo hasta entonces completamente desconocido: cultura visual, arte contemporáneo, construcción de la identidad de niñas y niños, en vez de “aprender sobre arte”, “aprender a través del arte”, etc. Los citados cursos forman parte del programa de formación continua del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

En este documento compartiremos la reflexión que nos provoca habernos sumergido en pequeños intentos de transformación de la educación artística, gracias a la citada “formación” y a la “transformación” (robando el término al grupo de mediación *Artaziak*) que aquella nos ha traído: en el intento de que niñas y niños tengan “experiencias vitales” a través del arte contemporáneo, nos hemos visto en la necesidad de analizar nuestro rol, nuestro papel como “mediadoras”. ¿Cómo potenciar verdaderos procesos de transformación personal y colectiva?

El objetivo, por tanto, más que dar soluciones, no es sino compartir algunas de las posibles respuestas que nosotras vamos encontrando, de entre los múltiples caminos y respuestas que puede haber; así como formular nuevas preguntas que nos van surgiendo al hilo de cada descubrimiento. Pensamos que en el ámbito escolar la línea que separa las prácticas artísticas colonizadoras de las liberadoras es a menudo muy fina, y por ello, resbaladiza. Partiendo de esa idea, vamos a indagar en esa línea, intentando dar un poco de luz a los factores que empujan hacia una dirección o hacia la otra: ¿Podemos afirmar con una mínima seguridad que un proyecto ha resultado liberador para “todo el grupo”? ¿Cómo definimos esa idea de “liberación”?

La base para la reflexión, como hemos señalado, será el proyecto llevado a cabo en un aula de 4 años: el diseño y producción de cuatro cabezudos, con la ayuda de algunas producciones artísticas contemporáneas.

2. Objetivos y competencias básicas

En la programación del proyecto planteamos los objetivos que se detallan a continuación. Entre paréntesis aparece la o las competencias del currículum de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma Vasca relacionadas con cada uno de los objetivos:

- Vivir una experiencia personal y colectiva a través de los cabezudos, que forman parte de la cultura popular (*Competencia social y cívica*).
- Enriquecer los referentes visuales de niñas y niños, valiéndonos del arte contemporáneo, para proporcionarles la oportunidad de huir de los modelos simples y estereotipados que les impone el mercado (*Competencia artística*).
- Hacer visibles las producciones artísticas realizadas por mujeres, para potenciar la coeducación (*Competencia artística y Competencia social y cívica*).
- Ofrecer la oportunidad de transformar algunas prácticas culturales tradicionales (*Competencia artística y Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor*).
- Vivenciar procesos creativos completos y crear formas e imágenes nuevas (*Competencia artística*).
- Explorar formas geométricas a través de la manipulación y transformación de diversos materiales (*Competencia matemática*).
- Hacer visible el uso funcional que pueden tener las producciones artísticas (*Competencia artística*).

- Contribuir a superar el individualismo, promoviendo el trabajo en equipo (*Competencia para convivir*).
- Ayudar a superar el miedo que suelen provocar los cabezudos (*Competencia para aprender a ser*).

También planteamos otros objetivos, más allá del desarrollo de niñas y niños:

- Implicar a las familias en el proceso.
- Educar a las familias, evidenciando las ventajas y beneficios de “otra educación artística”.
- Socializar las aportaciones de las niñas y los niños en el municipio, en la comunidad.

3. Desarrollo de la experiencia

3.1. Descripción del contexto

Esta experiencia se ha llevado a cabo en la *Ikastola Alzaga* de Erandio (Bizkaia). Es un centro público de tres líneas, de Infantil y Primaria. Las maestras de Infantil decidieron hace más de 25 años “trabajar por proyectos” y llevar el enfoque constructivista al aula, sobre todo en los ámbitos de lecto-escritura y matemática. Durante los últimos cinco años, el centro ha llevado a cabo un proyecto de formación a nivel metodológico, dentro del programa de formación permanente del Gobierno Vasco. Gracias a ese proyecto, en 2014 el claustro llegó a un acuerdo fundamental: “La Ikastola Alzaga trabajará por proyectos, basándose en el enfoque socio-constructivista”. De ese modo, el enfoque de proyectos ha llegado también a Primaria.

En Educación Infantil, un grupo de maestras intentamos extender el enfoque socio-constructivista a “todos” los ámbitos del aprendizaje, más allá de la lengua escrita y la matemática, cuestionando la práctica diaria y revisando el “por qué” y el “para qué” de todo aquello que hacemos. De ahí el replanteamiento de las propuestas de educación artística y la determinación de tomar otros caminos en ese ámbito. Entre otras cosas, intentamos crear espacios y tiempos que posibiliten encuentros entre la infancia, el arte contemporáneo y la cultura visual, “en lugar de trabajando por proyectos o haciendo proyectos, impulsando contextos de aprendizaje basándonos en la metodología a través de proyectos” (Hernández y Ventura, 2008, p. 19). Y en ese afán, las artes nos sirven de un modo inmejorable para impulsar el tipo de aprendizaje que nos interesa, porque como

dice Eisner (2004): “Las artes nos hacen ver que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema [...] y aprovechan cualquier acontecimiento imprevisto para marcarse objetivos que no formaban parte de su agenda original”.

Dentro del contexto descrito nace y se desarrolla la experiencia que presentamos. En ella, han participado 20 niñas y niños del aula de 4 años, entre octubre y diciembre del 2016.

3.2. Punto de partida

Desde el primer día de curso, Eider, una niña del aula, todos los días nos contaba o preguntaba algo sobre los gigantes: “he visto los gigantes”, “el gigante tenía la ropa roja”, etc. Ante sus comentarios, el resto también participaba en el tema: “los gigantes dan vueltas”, “son grandes”. Y los cabezudos aparecían también día tras día, dada la estrecha relación entre gigantes y cabezudos: “los cabezudos corren detrás de los chicos”, “tocan música”, “me dan miedo”, etc.

Asombradas por el interés de la niña y el grupo en general, las maestras preguntamos a la familia de la niña el origen de tanta inquietud. Cuál fue nuestra sorpresa al descubrir que la comparsa de gigantes y cabezudos del municipio -Gautxori- guarda cuatro gigantes a escasos 20 metros de la entrada de nuestro centro educativo, tan sólo protegidos por una valla y un plástico transparente. El proyecto estaba llamando a nuestra puerta; por supuesto, no dudamos en abrirla. La curiosidad imprescindible para aprender estaba realmente viva. Tal y como señala Hernández (2007):

¿Cómo saber que un tema o una propuesta de indagación son relevantes en sí mismas y para los estudiantes? [...] es considerar si tiene lugar una conexión entre los textos y la experiencia social del lector. Relación que también buscamos desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (Hernández, 2000b), en la que la conexión se establece entre el tema o el problema objeto de estudio y la experiencia subjetiva y social del grupo. Lo que significa que responde a sus inquietudes, les plantea desafíos, les invita a establecer relaciones, y a disfrutar del placer de aprender. No es tanto lo que les gusta o les interesa, sino lo que les implica y desafía. Lo que requiere poner en circulación no sólo diferentes saberes, sino la propia implicación de los sujetos (p. 80).

3.3 Secuencia de actividades

3.3.1. Actividades iniciales

Para empezar, una mañana fuimos con las niñas y los niños a ver los cuatro gigantes (Figuras 1 y 2). Hubo quien no quiso acercarse, ni casi mirar; otras/os, en cambio, querían tocarlos y no paraban de hacer comentarios y preguntas con gran excitación. Esta breve acción nos dio pie, una vez de vuelta en el aula, a recoger los conocimientos previos: comentamos en la asamblea la vivencia, emociones, sensaciones, preguntas e hipótesis. A la par que hablábamos, cada cual escribió sus ideas y las maestras transcribimos el texto escrito. Ya teníamos el primer elemento para colocar de forma visible en nuestro “Rincón de gigantes y cabezudos”: “los gigantes pegan”, “dan vueltas, así”, “los cabezudos tienen cabeza y los gigantes no”, etc. En sus comentarios, implican todo su cuerpo, se levantan, se mueven, escenifican, corporizan la palabra.

A continuación, los responsables del día redactaron una nota para informar a las familias sobre la puesta en marcha de nuestro nuevo proyecto y para pedir información y material relacionado con los gigantes y cabezudos. A lo largo de la semana, fueron llegando fotos, textos escritos, miniaturas de gigantes y también vídeos. Cada una/o explicó al grupo lo que había traído y lo colocó en el rincón dedicado al proyecto (Figura 3).



Figura 1. Gigantes guardados junto a nuestro centro. Altzaga ikastola. Erandio. Bizkaia. Fuente: propia.



Figura 2. Niños y niñas acercándose a los gigantes. Fuente: propia.



Figura 3. “Rincón de gigantes y cabezudos” colocado en el aula.
Fuente: propia.

Una vez iniciada nuestra pequeña investigación sobre el tema, acordamos con los responsables de la comparsa *Gautxori* una visita a su local, donde guardan los cabezudos, para verlos de cerca y recibir información de primera mano (el local está situado mucho más lejos que la lonja de los gigantes). Un niño nos dijo desde el primer momento que no quería ir. Se manifiesta claramente su miedo a los cabezudos. Al resto, la salida nos llena de emoción: salir del recinto escolar, caminar por las calles del municipio, saludar a familiares, conocidos y desconocidas. El hecho de caminar por el pueblo en horario escolar da un sentido nuevo a la experiencia de “vivir la calle”.

Al llegar al local, tres niños se quedan en la puerta, sienten miedo, no son capaces de entrar. Dentro, los responsables de la comparsa han preparado todos los cabezudos a modo de exposición, cada uno con su ropa correspondiente debajo. Nos explican de qué están hechos, cuánto pesan, en qué año se construyeron y muchas otras curiosidades. El grupo está contento y nervioso: miran, preguntan, ríen. Uno de los responsables nos explica cómo se coloca un cabezudo en el cuerpo, encima de un protector para los hombros, y nos enseña las escobas con las que pegan en sus salidas. Se pone uno de los cabezudos y ofrece dos para que las y los visitantes podamos probármolos. Gritos de impaciencia resuenan en el local: “yo el romano”, “yo la bruja”. Los tres que no habían querido entrar acceden e incluso dos de ellos se prueban un cabezudo. Las maestras también probamos (Figuras 4, 5 y 6).



Figura 4. Niñas/os en la puerta del local de *Gautxori*. Fuente: propia.



Figura 5. Dentro del local, viendo los cabezudos. Fuente: propia.



Figura 6. Niño probándose un cabezudo.
Fuente: propia.

3.3.2. *Planteamiento del problema y propuesta de producción de cabezudos*

Al día siguiente, comentamos la experiencia vivida: cómo nos sentimos, qué nos gustó, qué no, y qué preguntas nos han surgido. Con la emoción removida, les lanzamos la siguiente pregunta: “¿Queréis que intentemos hacer nosotras/os algún cabezudo? ¿Será posible?”. Se emocionan y responden un rotundo “sí” al unísono. Así que comenzamos a hacer nues-

tra planificación: “¿Qué materiales necesitaremos? ¿Cómo pueden hacerse los cabezudos? ¿Qué aspecto les daremos?” Rápidamente, sin pensar demasiado, proponen hacer reproducciones de los vistos en el local de la comparsa (“el león, un payaso, un bombero...”) o de los personajes de sus series de televisión preferidas (“Bob Esponja”, “Patricio”).

3.3.3. *Búsqueda y elección de técnicas adecuadas*

Para decidir cuál podría ser la técnica más apropiada, vemos varios vídeos de procesos de fabricación de cabezudos, con diferentes materiales y técnicas: alambre, globos y pasta de papel. Finalmente, optamos por utilizar globos o cartón para la base —en función de la forma del cabezudo— y papel de periódico con cola y agua para revestirla.

Casualmente, en fechas coincidentes con nuestro proyecto, la comparsa ofrece un taller de producción de cabezudos, al que asiste una de las maestras del centro participante en el proyecto. Esta formación externa facilita en gran medida la elaboración, ya que aumenta notablemente el conocimiento técnico-práctico sobre el tema. Pensamos que estar abiertas a la formación o a otras actividades relacionadas con el tema que se está tratando, y no limitar nuestro interés al horario laboral, es muy favorable en la marcha de cualquier proyecto.

3.3.4. *Encuentro con producciones artísticas contemporáneas*

Ante el hecho de que un gran número de niñas y niños proponen de inmediato hacer réplicas o reproducciones de los modelos visualizados y de los personajes que forman parte de su cultura visual, decidimos utilizar algunas producciones artísticas contemporáneas que les ayudaran a imaginar nuevos horizontes y explorar nuevos territorios, es decir, a salir o ver más allá del figurativismo simple y de la aprendida tendencia a la reproducción. Este era el objetivo principal: hacerles entender que podíamos hacer cualquier cosa y con cualquier aspecto, que nuestras producciones no tenían por qué responder a nada concreto, salvo a nuestro deseo; que no tenían por qué ser nada que se ajuste de forma mimética a la realidad, nada ni nadie que tenga que ser necesariamente reconocible o nombrable. Para eso, seleccionamos trabajos de tres artistas contemporáneos que crean animales y personajes fantásticos: las ilustraciones del libro *Los maravillosos animales de Extrañalandia* de Pirro Cuniberti, las esculturas de animales colocadas en la naturaleza de Wood Splitter Lee, y algunas pinturas de los personajes de Travis Louei. Pensamos que el hecho de que las producciones fueran de tres disciplinas distintas podría también reducir la tendencia a la reproducción.

Para empezar, vimos las producciones proyectadas, sin dar ninguna información (Figura 7). Aunque casi la totalidad del grupo se siente muy atraído hacia las imágenes, hay un par de niños que no muestran excesivo interés. Optamos por el respeto y no forzamos su mirada.

Ante la proyección, surgieron muchos comentarios: sobre las esculturas, “¿son animales de verdad?”, “¡sí! ¡no!” Intentaban identificarlas con animales que conocen: “es un lobo”, “no, una pantera”. Al final, les dijimos que eran esculturas colocadas en el bosque por una chica de Alaska y vimos un vídeo del proceso de creación de la artista. Los personajes de Travis Louei provocaron risa, miedo, sorpresa y preguntas: “¿qué es eso?”, “¡mira, qué feo!”, “a mí me da miedo”, “¿quién será?”. Las ilustraciones de Pirro Cuniberti hicieron brotar enseguida historias fantásticas sobre animales híbridos. Una vez escuchadas sus versiones, les leímos alguna de las historias creadas por Stefano Benni, autor del texto escrito. Ante cada imagen, de cualquiera de los tres artistas, surgieron múltiples interpretaciones, fruto de un acercamiento abierto a la producción artística como “condensado de experiencia”: “Por ello creo que lo más adecuado es acercarnos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinitud de interpretaciones” (Aguirre, 2005, p. 33).

Después, en pequeño grupo, utilizamos imágenes fotocopiadas de los artefactos visuales, para facilitar la participación de todas y todos, para retomar las ideas del primer encuentro y para poder hacer nuevas conexiones: “aquí hay pajitas ¿y aquí?”, “¡mira qué largo!” (Figura 8).

Tras los encuentros estéticos descritos, creamos un archivo con las fotos de los tres artistas trabajados y algunas de sus producciones. Las niñas y los niños escribieron los pies de foto. Lo dejamos en la biblioteca, para que pudieran verlo cuando quisieran y, de ese modo, pudieran reencontrarse con las imágenes. Ocurre, en ocasiones, que quienes durante el proyecto no parecen conectar demasiado con las producciones artísticas, pasadas unas semanas o incluso meses, descubren algo en las imágenes, y recurren, una y otra vez, al encuentro de la experiencia estética.



Figura 7. Niñas y niños representando el movimiento imaginario del personaje proyectado de Travis Louei. Fuente: propia.



Figura 8. Viendo las ilustraciones de Cuniberti. Fuente: propia.

3.3.5. Fase de diseño

Tras el encuentro con los artefactos artísticos, nos adentramos en la investigación plástica al iniciar la fase de diseño, en pequeño grupo. El primer reto fue hacer entender que no íbamos a hacer un cabezudo por persona y que no íbamos a llevarlos a casa de forma permanente. Aceptaron, con mayor o menor agrado, y abordamos el trabajo en equipo.

Como mediadoras, intentamos hacer preguntas que faciliten el pensamiento. Procuramos empezar por preguntas bastante abiertas y esperar un tiempo después de cada pregunta, para dejar que el pensamiento pueda fluir. Si el silencio se prolonga, intentamos ir encontrando respuestas a través de preguntas más concretas que matizan las anteriores.

Transcribimos a continuación una parte del diálogo mantenido con uno de los grupos:

- “¿Vosotras/os qué queréis hacer? ¿Qué cabezudo? ¡Podemos hacer cualquier cosa!
- ¿Una persona? ¿Un animal? ¿Una mezcla de los dos?
- Una persona
- ¿Qué forma tendrá la cabeza?
- Un círculo
- ¿Tendrá algo en la cara?
- ¿Nariz?
- ¡Nariz no; así no olerá los pedos y la caca! Le pondremos un ojo y el pelo de Eder².
- ¿Qué forma tendrá el ojo? ¿Cómo son nuestros ojos? ¿Qué forma tienen? ¿Preferimos otro tipo de ojo? ¿Dónde lo colocaremos? ¿En el centro de la cara, a un lado, arriba?”

Para pensar sobre qué forma tendrá cada cabezudo, ofrecemos al grupo las piezas de los bloques lógicos, que suelen utilizarse en el ámbito de la matemática. Tocan y miran las formas, y deciden cuál será la forma base de su diseño. En un papel van haciendo, con nuestra ayuda, un borrador.

Pensamos que algunas de las respuestas de las niñas y los niños tienen un trasfondo pedagógico importante. Veamos, pues, cada una de ellas:

- “¡Nariz no (...)!”: a esta edad suelen estar abiertas/os de por sí a la fantasía, pero creemos que haberse encontrado con producciones estéticas que hacen posible lo imposible ha facilitado una mayor y más directa apertura a la posibilidad de que nuestro diseño, por ejemplo, no tenga nariz.
- “¡(...) Así no olerá los pedos y la caca!”: la narración aparece de la mano de la imagen

en el proceso creativo. Desde el primer momento, se abren múltiples posibilidades de inventar historias paralelas al diseño visual que va surgiendo.

- “Le pondremos un ojo y el pelo de Eder”: por alguna razón, una característica específica real de un miembro del grupo, entra a formar parte del diseño. Es otro niño quien lo propone, pero a Eder le parece bien. Este hecho aumenta la implicación emocional. El diseño es “aún más suyo” y el vínculo con la producción es mucho más cercano y fuerte: el cabezudo tiene una parte de uno de nosotros, no es completamente ajeno o fantástico. La vida real se enreda con la creativa.
- “¿Qué forma tendrá el ojo?” “¿Cómo son nuestros ojos?” “¿Qué forma tienen?” “¿Preferimos otro tipo de ojo?” “¿Dónde lo colocaremos?” “¿En el centro de la cara, a un lado, arriba?”: Nos fijamos en nuestros ojos, observamos su forma y verbalizamos lo que vemos. La maestra dibuja la forma aproximada de un ojo humano, y deciden que el diseño llevará un ojo circular colocado en el centro de la cara.

En cada actividad del proyecto se movilizan capacidades de muy diversos ámbitos: el lenguaje oral, la imaginación, contenidos matemáticos (medida, forma, colocación en el espacio), desarrollo de estrategias de interacción en grupo, etc. Todo ello experimentado de forma funcional y significativa, con un objetivo real y concreto que da sentido a todo lo que hacemos.

3.3.6. Fase de producción

Una vez hechos tres de los diseños, pasamos a la producción, utilizando globos, cartón, papel de periódico, agua y cola (Figura 9). Para fabricar el cuarto cabezudo, seguimos un procedimiento diferente: partimos de manipular (doblar, retorcer, recortar) cajas de cartón y ver qué formas iban surgiendo. Una vez encontrada una forma sugerente para el grupo, entonces fuimos concretando qué podía ser o qué elementos podíamos añadir. De este modo, hemos vivenciado también diferentes maneras de crear, partiendo de puntos o acciones distintas.

El siguiente paso fue probar sobre la cabeza cada cabezudo (su base inicial), y calcular dónde hacer el agujero para poder ver, a la altura de los ojos. Además, al colocarlos en los hombros, no todos los cabezudos se ajustan igual a cualquier persona. Vamos probando y cada cual, dependiendo de su estatura y tamaño de la cabeza, va identificándose o detectando cuál es el que mejor se le ajusta. Una vez hecha la base de cada cabezudo, decidimos cómo y con qué material realizar los elementos de volumen (ojos, orejas); dibujan en cartón o colocan trozos de gomaespuma con nuestra ayuda (Figura 10). Para finalizar, pintamos con pintura acrílica (Figuras 11 y 12).

Los cabezudos creados posibilitan muchas interpretaciones, sugieren preguntas en quien los ve, porque no tienen una única lectura. Aunque para su utilización usamos los nom-

bres que han conseguido una mayor aceptación o acuerdo (*Oreja grande*, *Pez-avioneta con gafas*, *Burrocielo* y *Pájaro mágico*), cada una/o da el nombre y sentido que quiere a cada producción. Nunca les hemos dicho “No, esto no es un burro” o “No es un romano”; sí, en cambio: “Puede ser lo que tú quieras, puedes inventar la historia que quieras sobre esto. Para ti es un romano, y para Izaro, un pez-avioneta con gafas”.

Al hilo de lo que propone Aguirre (2005, p. 40), intentamos encajar con el perfil del “ironista”, siendo “Un educador que conspire contra narrativas cerradas”.



Figura 9. Preparando la base de los cabezudos.
Fuente: propia.

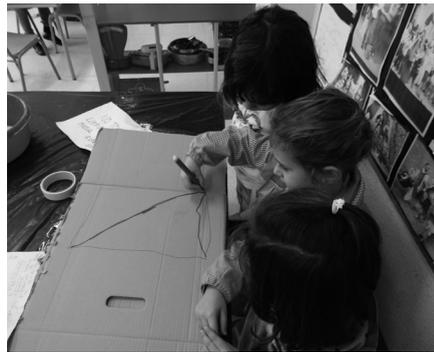


Figura 10. Dibujando la oreja de un cabezudo. Fuente: propia.



Figura 11. Base terminada de un cabezudo.
Fuente: propia.



Figura 12. Pintando con el color de acabado.
Fuente: propia.

3.3.7. *Uso funcional de las producciones creadas en la comunidad*

Antes de estrenar nuestros cabezudos, los probamos corriendo por el pasillo (Figura 13). Este entrenamiento previo es necesario, porque correr con la cabeza dentro de un ca-

bezudo no es nada fácil, requiere una capacidad motriz bastante específica y avanzada. Además, un cabezudo es muy alto y otro tiene bastante volumen en la parte anterior, lo que dificulta su uso. A través de ese entrenamiento, fuimos viendo con cuál nos sentíamos más cómodos. Y en algunos casos, las niñas y los niños se ayudan mutuamente, sujetando la parte inferior trasera del cabezudo y corriendo junto a quien lo porta, para facilitarle su manejo. De esa manera, no sólo desarrollan sus capacidades motoras, sino también la empatía y estrategias de cooperación.



Figura 13. Entrenando en el pasillo. Fuente: propia.

El 2 de diciembre, con la ayuda de las familias, sacamos por el pueblo en el pasacalle del Día del Euskara nuestros cabezudos (Figuras 14, 15 y 16). Días antes del pasacalle, enviamos una nota a las familias para informar sobre el proceso, y detallamos los artistas y producciones trabajados, invitando a visualizar también en casa las imágenes utilizadas en el aula.

El día del estreno, uno de los niños no quiere salir con el cabezudo. Se lo coloca, pero se queda quieto. Le damos unos minutos, hasta que con el apoyo de sus familiares se anima a correr, primero en el patio del recinto escolar y, después, en el pasacalle. Una vez superado ese miedo inicial, fue uno de los que más disfrutó. Desde entonces, utilizamos de vez en cuando los cabezudos en el patio escolar, junto con las niñas y los niños de 3 años, con quienes compartimos ese espacio en el mismo horario.



Figura 14. En el patio de Altzaga Ikastola.
Fuente: propia.



Figura 15. En el patio. Fuente: propia.



Figura 16. Por el pueblo con los cabezudos, junto con las familias.
Fuente: propia.

3.3.8. *Actividades de profundización y transferencia*

Al final del proceso, llevamos a cabo una reflexión grupal: hablamos sobre lo que nos ha gustado, lo que no, lo que hemos aprendido, lo que cambiaríamos, cómo nos hemos sentido, qué respuestas han quedado sin responder o qué retos o intereses abiertos. De esta reflexión, recogemos la propuesta de hacer en un futuro próximo “gigantes” de tamaño adecuado para ser bailados por niñas y niños.

Es muy importante que las niñas y los niños documenten también, de alguna manera, el proceso, para tomar conciencia de dónde partimos, cuál ha sido el recorrido y a dónde hemos llegado. Esta actividad de documentación ayuda a afianzar lo aprendido, a revivir

y repensar lo sentido, y abre además la oportunidad de continuar haciendo nuevas conexiones entre la experiencia documentada y la vida real.

Con ese objetivo, “hacemos memoria” y recordamos los pasos que hemos ido dando. Nos valemos de todos los “trazos” que hemos ido dejando en nuestro “Rincón de gigantes y cabezudos”. Elegimos algunas fotos para cada momento o fase del proceso y creamos con ellas un documento visual de la experiencia. Por parejas, van escribiendo el texto que narra y describe cada grupo de imágenes. Producimos así un documento que nos permite, en cierto modo, volver una y otra vez a la experiencia. Lo llevan a casa por turnos para compartirlo con la familia. Al final, una vez recorridas todas las casas, lo dejamos en la biblioteca del aula.

3.3.9. *Actividades de evaluación*

Entendemos la evaluación como parte del proceso y no como un hecho aislado. Por tanto, las actividades de evaluación están incluidas a lo largo de todo el proceso y en general, no cumplen únicamente una función evaluativa. Así, todo lo que hemos ido haciendo en nuestro recorrido nos sirve para evaluar: la recogida de conocimientos previos, la realización de listas de control para planificar cada paso del proyecto, la realización de las producciones artísticas, y la reflexión y puesta en común de lo aprendido.

4. Valoración de la experiencia

En la experiencia descrita, las propuestas que emergen inicialmente cuando planteamos realizar unos cabezudos, evidencian la influencia que ejercen en el imaginario infantil el entorno social y cultural, y el mercado para la infancia (a través de la cultura visual mayoritariamente impuesta). Además, hemos comprobado también su tendencia aprendida a la reproducción, que suele ser, a menudo, adquirida en el propio ámbito escolar.

Creemos que haber utilizado producciones artísticas contemporáneas en mitad del proceso descrito ha posibilitado que las niñas y los niños exploren territorios nuevos y creen resultados propios y originales, y que el proyecto ha traído tanto transformaciones personales como colectivas. En la dirección que defiende Aguirre (2015), pensamos que hemos dado pasos en el camino de la emancipación y el empoderamiento:

Educación artística no es sólo dar a “conocer” el arte, sino aprovechar las oportunidades que ofrecen el arte y la cultura visual (entendidos como experiencia) para convertir sus obras en

detonantes de la transformación personal de nuestros estudiantes, para generar procesos de subjetivación e impulsar el empoderamiento creativo de nuestra infancia (p. 3).

Por otra parte, se ha producido un gran avance en la superación del miedo que una niña y varios niños sentían hacia los cabezudos, desarrollándose con ello competencias emocionales muy importantes para la vida diaria. En cuanto a la implicación de la comunidad, queremos subrayar la influencia que podemos ejercer en ella, más allá de los muros del recinto escolar: en esta experiencia, hemos utilizado las producciones creadas en el aula en las calles del municipio. Pensamos que esa socialización de las producciones es importante, en la medida que amplía el ámbito de transformación “de la escuela a la sociedad”. Niñas y niños se transforman en “parte viva” de la comunidad; la cultura infantil se difunde en la calle y la calle también es absorbida de otra manera en el horario escolar. Conseguimos así abrir los poros de la escuela a lo que ocurre en el mundo real, conectar dos mundos normalmente condenados a la incomunicación.

El hecho de socializar las producciones con las familias, en la calle y dentro de la escuela con alumnado de otras edades amplía, por otra parte, nuestro trabajo de mediación, ya que además de mediar con los artefactos artísticos utilizados en el proceso, mediamos también con las producciones creadas, en el encuentro con esos otros visualizadores con quienes interactuamos. Nuestra función es seguir potenciando lecturas diversas y evitar actitudes que puedan condicionar o, de alguna manera, oprimir, las capacidades que las niñas y los niños han ido adquiriendo.

Por último, destacaremos también la importancia de educar a las familias en el valor de “otra educación” y de “otra educación artística”. En un mundo donde el trabajo hecho y lo aprendido se traducen en cuántos objetos materiales hemos producido (cuántos productos se llevan de la escuela a casa), resulta tan difícil como necesario ayudar a comprender el valor de los procesos y la idea de que el verdadero aprendizaje requiere tiempo y, en consecuencia, producir mucho menos de lo que estamos acostumbradas/os.

5. Reflexiones sobre el trabajo de mediación en Educación Infantil

El proyecto, sin duda, ha resultado claramente enriquecedor, tanto para niñas y niños como para maestras y familias. Pero más que hablar de resultados desde la generalización, vamos a intentar desgranar algunos de los muchos elementos que condicionan nuestro trabajo de mediación con las artes visuales contemporáneas. Para ello, parti-

remos de algunas preguntas que últimamente resuenan en nosotras: ¿Cómo podemos elegir las educadoras propuestas de actividades que además de aprender, posibiliten crecer como persona y vivir experiencias complejas? ¿Cómo adecuar esas propuestas a las necesidades de cada niña o niño? ¿Cómo localizar y leer la huella que el proceso deja en cada persona y en el grupo en general?

He aquí algunas ideas para tener en cuenta, y que a nosotras al menos, nos van sirviendo de ayuda:

- Repensar la manera de entender *el tiempo*: es imprescindible en nuestra sociedad, y también en la escuela, reducir la predominante velocidad. Domènech (2009, p. 23) lo explica muy bien: “seguimos teniendo un sistema en el que de forma mayoritaria la cantidad se impone a la calidad y la velocidad acompañada de la superficialidad excluye la profundización”
- Cuidar *la relación* que construimos con las niñas y los niños: si queremos que tengan una relación horizontal con las producciones artísticas, las educadoras, más allá de relaciones de poder, debemos construir una relación de confianza. Tienen que oler la sed de libertad que soñamos para ellas y ellos, si no, no podrán desplegar sus alas ante nosotras.
- No forzar la *experiencia estética*, no “sobremotivar”, para preservar su autenticidad.

Valorar la contingencia es justamente valorar el encuentro entre arte y sujeto en las circunstancias en las que se produce. Es enfocar sobre las peculiaridades que hacen de este encuentro algo único, incluso aunque llegue a ser análogo a otros encuentros de contextos culturales cercanos (Aguirre, 2005, p. 32).

- Dar oportunidades para el *reencuentro*: es importante ir dejando trazos, restos del proceso (fotos, archivos visuales o escritos), durante y también después, para dar oportunidad al descubrimiento en otro momento vital, porque hay niñas y niños para quienes las propuestas no son significativas al principio, pero tal vez lo sean más adelante.
- *No mediar “desde el medio”*: podríamos decir que en el modo de mediación que estamos describiendo, más que estar “en medio”, debemos “apartarnos a un lado”. Podemos sugerir algo, pero más que “desde el medio”, es mejor mirar “desde el costado”, para devolver la pelota a las y los protagonistas, si es que sale del terreno de juego, intentando obstaculizar lo menos posible el encuentro que se producirá entre artefactos artísticos y niñas y niños. “El profesor [...] es más un DJ que un director de orquesta” (Hernández, 2007, p. 14), y el DJ no está en medio de la pista.

- *Evaluar desde la diversidad*: es evidente que en un aula de 20 niñas y niños acontecerán 20 procesos únicos e irrepetibles, y 20 complejos resultados distintos (o 21, si incluimos a la maestra). ¿Podemos, por tanto, deducir que una experiencia resulta igualmente liberadora para todas y todos? ¿Escuchan del mismo modo nuestras preguntas? ¿Visualizan las imágenes o producciones desde el mismo lugar? Aunque planteemos objetivos comunes, debemos focalizar en los puntos de partida y en las necesidades individuales para valorar adecuadamente el camino recorrido por cada miembro del grupo. Para ello, debemos prestar atención a los pequeños detalles, ya que hay niñas y niños que exteriorizan mucho más sus vivencias o procesos, ya sea con la palabra, el gesto, la acción o incluso el silencio; pero hay quienes pasan más desapercibidas/os. De ahí la importancia de hacer visible el pensamiento infantil, de ayudarles a exteriorizar lo que ocurre en su interior, para poder valorar los logros teniendo siempre en cuenta de dónde venimos y entendiendo que no hay prisa por llegar.
- *Acercarse al pensamiento infantil con una mirada respetuosa*: Isabella Meninno, tallerista del *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* en Reggio Emilia, subrayaba en una charla, recientemente, la importancia de hacer visible la experiencia sensible y verbalizaba esta preciosa frase para explicar cómo llevarlo a cabo: “Nos acercamos a los niños, pensando algo así como *Regálame tu opinión, para poder hacer visible lo que está ocurriendo en tu interior*”. Porque más que un derecho, la intromisión en un encuentro estético es un regalo, que conviene pedir por favor a su protagonista: para entrar en la habitación del pensamiento de cada niña o niño, deberíamos ir de puntillas.
- *Hacer una continua autoevaluación y autocrítica*: tener capacidad de poner en duda todo lo que hacemos, ya que detalles muy pequeños condicionan que nuestro trabajo de mediación sea crítico y liberador o no lo sea; la capacidad de hacer preguntas abiertas, nuestra forma de estar, los gestos, la decisión de hablar o permanecer en silencio, además de qué y cómo decimos. ¿Y en base a qué autoevaluar? Sobre todo, debemos estar atentas a no proyectar nuestras expectativas, o aún mejor, a no tener expectativas concretas. De ese modo, permitiremos a cada una/o hacer “su” proceso.

Queremos detenernos un momento en la idea de “no forzar” la experiencia estética, pues nos parece fundamental, retomando un suceso descrito en el desarrollo de la experiencia. A menudo, sin darnos cuenta, llegamos al aula convencidas de que los artefactos estéticos que hemos seleccionado “apelarán” la curiosidad y el interés de “todas y todos”. Nos resulta difícil imaginar que objetos que fácilmente se enredan con nuestras vidas, no vayan a brillar también ante la mirada del otro, más aún, si ese otro es de muy corta edad. Pero afortunadamente, ocurre lo que, siendo previsible, tanto nos cuesta prever: casi siempre hay niñas y niños que no se sienten atraídas/os por las producciones que presentamos. La diversidad del aula se manifiesta una vez más y deja claro que cada

subjetividad es única y sigue su propio camino, un camino a veces compartido, y otras veces, más independiente. Así ocurrió en el primer encuentro estético que propiciamos, al proyectar las imágenes de las producciones elegidas.

Ante este hecho, contra la extendida idea en el ámbito escolar de que debemos “motivar” para que el alumnado participe activamente en todo aquello que se le ofrece, pensamos que es fundamental, si queremos respetar y potenciar subjetividades, no forzar de manera artificial la calidad del encuentro entre niñas y niños y producciones artísticas. En ningún modo tiene sentido, desde nuestro punto de vista, “obligar a mirar o a mirarse”. En situaciones de este tipo, se destapan nuestras contradicciones internas; queda a la vista lo que está cincelado debajo de nuestra piel, las huellas y cicatrices que nos ha dejado nuestra historia educativa, más allá del discurso que poco a poco, como educadoras, vamos construyendo y creyéndonos. Tenemos por delante un largo “camino del desaprender”.

Hay algunas otras cuestiones que también nos preocupan: ¿Cómo concretamos la idea de liberación o descolonización? ¿Hasta qué punto tenemos confianza en el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños cuando incluimos en nuestros objetivos “descolonizar mentes”? ¿No será esta otra forma de colonización, aunque el territorio explorado sea otro? Como hemos mencionado en la introducción, nos preocupa que en nuestro papel de mediadoras actuemos a veces, sin darnos cuenta, como colonizadoras de nuevos territorios de la mente infantil. Porque cuando queremos, como es nuestro caso, ayudar a niñas y niños a salir de las garras del mercado y de la opresión del sistema socio-cultural, corremos el riesgo de tener demasiado claro a dónde queremos “acompañarles”. Aunque ya hemos apuntado la conveniencia de no tener expectativas concretas, el terreno suele ser bastante resbaladizo y, seguramente, en lugar de abrir puertas o iluminar caminos, será mejor regalar una linterna y facilitar que los encuentren por sí mismas/os o se acostumbren a buscarlos. Ayudar a ver horizontes que nosotras ni siquiera podemos imaginar requiere “sumergirse en la aventura”, en la forma que reivindican Hernández y Ventura para la metodología basada en proyectos: “Requiere sumergirse en la inventiva, la imaginación y la aventura que supone enseñar y aprender” (Hernández y Ventura, 2008, p. 20).

6. Conclusiones

Vivimos en un mundo cada vez más visual, donde las imágenes van ganando terreno a la palabra y condicionando, cada día más, tanto lo que hacemos como lo que somos. Esta es una de las razones, aunque no la única, por la que pensamos que la escuela debe revisar de forma urgente los criterios en los que basa su práctica en el ámbito de la educación artística, dedicando a la imagen una atención mucho mayor que la que tradi-

cionalmente se le ha dado. En ese quehacer, debe alejarse de modelos reproductivos y abrir la puerta al arte contemporáneo, como motor clave de aprendizaje y potenciador del pensamiento divergente en el siglo XXI.

Durante los últimos años, hemos constatado que las producciones artísticas contemporáneas son una herramienta inmejorable para enriquecer el imaginario visual de niñas y niños, y paliar con ello, en cierta medida, la invasión actual del cerebro infantil por parte del mercado, y la influencia que ejerce esa cultura visual en la construcción de su identidad. Pero además, estamos vivenciando la importancia de diseñar proyectos y actividades de mediación que posibiliten experiencias estéticas y procesos creativos completos y complejos, que provoquen, o puedan provocar, transformaciones en cada niño y niña, en el grupo, e incluso, en la comunidad.

En esa labor de mediación, es imprescindible mantener una continua alerta, un foco que ilumine en todo momento lo que hacemos, y que nos permita revisar y redefinir tanto nuestra programación como nuestra actuación. Así, destapando nuestras contradicciones, seremos cada vez más capaces de llevar a la práctica aquello que defendemos en la teoría, para no perder de vista nuestro principal objetivo: invitar a la exploración de territorios desconocidos y vivir, junto con las niñas y los niños, la aventura de cada proceso.

Y, para terminar, rescatamos una frase de Hernández (2010, p. 280) sobre el ámbito museístico, “Los museos están en estos momentos llenos de niños, pero no de sujetos: no se individualiza el deseo”, para lanzar un grito a favor de esa subjetividad también en el contexto escolar. *¡Que las escuelas y las aulas se llenen de sujetos!*

7. Referencias

- Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en *Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento*, 14 (2), 161-173.
- Aguirre, I. (2015). *Repensar las relaciones entre artes e infancia en la educación escolar*. Recuperado de: <https://proyectovaca.files.wordpress.com/2016/02/vaca-en-forma-cic3b3n-septiembre-2015-aguirre-de-castro-saloniers.pdf>
- Aguirre Arriaga, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 4-15. Recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_57.pdf
- Artaziak (s.f.). *Arte-hezkuntza ekimenak*. Recuperado de: <http://artaziak.com/akzioak>
- Benni, S. y Cuniberti, P. (1987). *Los maravillosos animales de Extrañalandia*. Barcelona: Aliorna.

Decreto 237/2015, Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (2015). Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>

Díez Navarro, M. C. (2013). *La educación infantil. 10 ideas clave*. Barcelona: Grao.

Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Grao.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2010). *El giro educativo en el estado español*. Mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig). Barcelona: MACBA. Recuperado de: <https://www.macba.cat/uploads/20111026/mesaredonda.pdf>

Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Octaedro.

1 En este texto, hemos intentado casi siempre citar a ambos sexos ("niñas y niños"); pero para aligerar la lectura, hemos optado por utilizar, en algunas ocasiones, el femenino como genérico ("la educadora"), y en otras, la fórmula "as/os" ("maestras/maestros").

2 Uno de los niños del grupo.

Sugerencia de cita:

Sáez, L. (2018). *Mediación en arte contemporáneo en Educación Infantil: explorando territorios de liberación*. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 141-163

