

# ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser? El retrato como recurso educativo en educación infantil

## Who are we and who do we want to be? Portrait as an educational resource in early childhood education

Amaia Arriaga Azkarate\*  
Oihan Urza Zuazu\*\*

Recibido: 24-03-2018  
Aceptado: 16-05-2018

### Resumen

El artículo presenta una experiencia educativa en Educación Infantil de trabajo con fotografías y reproducciones de obras de arte del Museo de Navarra. La propuesta tiene su origen en una asignatura del Grado de Maestro de la Universidad Pública de Navarra y se lleva a la práctica en el periodo de Practicum organizado por esta misma universidad.

Teniendo en cuenta diferentes teorías y propuestas sobre el uso de las obras de arte como recurso educativo se diseña y se desarrolla un proyecto educativo cuyo objetivo es enriquecer la construcción de la subjetividad del alumnado de educación infantil de un colegio público y apoyar su desarrollo general. Así, a través del retrato, se plantean actividades que buscan que los niños y las niñas reflexionen sobre su propia identidad y sobre la manera en la que se presentan a los/as demás.

### Palabras clave:

Arte; Educación infantil; Identidad

### Abstract

The article presents an educational experience in Early Childhood Education which uses photographs and renderings of works of art from the Museum of Navarra. The experience is designed based on a specific subject in the Teacher Training Degree at the Public University of Navarra and is put into practice during the Practicum period organized by the same university.

Taking into account different theories and proposals on the use of works of art as an educational resource, an educational project is designed and developed to support and enrich the construction of the subjectivity of 4 years old children in a public school. Using portraits as an educational resource, different activities are developed for students to reflect on their own identity and on the way in which they present themselves to others.

### Keywords:

Art; Early Child Education; Identity

\* Universidad Pública de Navarra  
amaia.arriaga@unavarra.es

\* Universidad Pública de Navarra  
oihan.urza.zuazu@gmail.com

## 1. Introducción

Se presenta en este artículo una experiencia educativa en la que se utilizaron, como recurso educativo, fotografías de retratos y reproducciones de obras de arte del Museo de Navarra con el objetivo de enriquecer la construcción de la subjetividad del alumnado de educación infantil del Colegio Público Virgen Blanca de Huarte y apoyar su desarrollo general.

El proyecto tuvo su origen en una asignatura del Grado de Maestro de la Universidad Pública de Navarra y se llevó a la práctica, por parte de la estudiante Oihan Urza, en el periodo de Practicum organizado por esta misma universidad, dando lugar también a su Trabajo Fin de Grado (Urza, 2017). Así, en el desarrollo de la propuesta se vieron implicados diferentes agentes: La ya mencionada Oihan Urza Zuazu, que en el momento de desarrollo de la propuesta estudiaba el cuarto curso del Grado de Maestro en la Universidad de Navarra, Edurne Garzarón Lizaso, maestra de educación infantil en el Colegio Público Virgen Blanca de Huarte y Amaia Arriaga Azkarate docente del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad Pública de Navarra, profesora de la asignatura “Recursos de las artes para la educación” y tutora de las prácticas en las que se desarrolló este proyecto y del Trabajo Fin de Grado en el que se presentó.

## 2. Origen del proyecto: Grado de Maestro/a en Educación Infantil

### 2.1. Asignatura: Recursos de las artes para la educación

“Recursos de las Artes para la Educación” es una asignatura optativa del tercer curso del Grado de Maestro/a que tiene como objetivo formar al alumnado para el uso de los centros de arte de su entorno y las obras de arte como recurso educativo para la educación infantil y primaria. La asignatura, tal y como se ha explicado en un artículo anterior (Arriaga, 2015), busca garantizar la adquisición de diversas competencias por parte del alumnado, como: analizar críticamente museos y centros de arte del entorno y conocer su potencial educativo; utilizar estos recursos para apoyar el aprendizaje de las artes y otras materias, y distinguir y adecuar las posibles aproximaciones en educación artística en función de los objetivos educativos.

Como trabajo conclusivo, cada grupo de estudiantes debe concebir un proyecto educativo para un museo o una exposición de arte. Durante el curso 2015/2016 el alumnado diseñó

una propuesta educativa para utilizar el Museo de Navarra y las obras de su exposición permanente en educación infantil o primaria.

Para construir la fundamentación teórica para esos proyectos, en el aula se trabajan textos teóricos sobre las diferentes narrativas y tendencias educativas que se dan en los museos. Así se propone la lectura del texto del año 2005 “Educación artística en museos y centros de arte” de la investigadora Carla Padró donde la autora categoriza estas narrativas y a través del artículo “Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas” (Arriaga, 2011) se trabaja la vinculación de estas tendencias con diferentes contextos históricos. Así mismo, en esta asignatura, se reflexiona sobre las concepciones de arte e interpretación que se suelen dar en el trabajo con obras de arte en contextos educativos y que son señaladas por esta última autora en varios trabajos (Arriaga, 2009; Arriaga y Aguirre, 2010). Además, para el diseño de la propuesta educativa toma importancia la reflexión y debate sobre el trabajo por proyectos en educación infantil y primaria. Por último, para ayudar a los y las estudiantes en el proceso de diseño de la propuesta educativa, se ponen en práctica en el aula estrategias didácticas de abordaje de las obras de arte. Es en esta asignatura donde se encuentra el germen del proyecto del que vamos a dar cuenta a lo largo de las siguientes líneas y que, como hemos comentado, se puso en práctica en el periodo de Practicum en el curso 2016/2017.

## 2.2. Practicum

Las Prácticas Escolares 3 son de carácter generalista y se desarrollan durante dos meses y medio en el 8º semestre del Grado de Maestro. En este caso se realizaron en el Colegio Público “Virgen Blanca” de Huarte en el que se imparte educación infantil y primaria en tres modelos lingüísticos distintos. Se trabajó, concretamente, en un aula del segundo ciclo de educación infantil del modelo D (euskera) en la que había, en el momento de su realización, 20 niños y niñas de 4 años.

## 2.3. Trabajo Fin de Grado

La propuesta educativa diseñada en la asignatura de grado y repensada y desarrollada en el Practicum 3 fue el objeto de un Trabajo de Fin de Grado redactado por la estudiante. El Trabajo Fin de Grado en educación infantil cuenta con 12 créditos y fue defendido en junio del 2017 bajo el título “Propuesta didáctica de educación infantil sobre la identidad para el Museo de Navarra”.

El hecho de haber podido llevar a la práctica, en el periodo de Practicum, el diseño de una propuesta educativa realizada en una asignatura del Grado de Maestro y haber reflexionado sobre ella en el Trabajo Fin de Grado, ha buscado poner más cerca teoría y práctica en los estudios de maestro/a, una reclamación largamente realizada por el alumnado y que permite limitar el tradicional aislamiento que la universidad tiene respecto a la realidad que la circunda.

### 3. Objetivos del proyecto educativo desarrollado en la escuela pública

El primer reto al que se enfrentan los y las estudiantes del Grado de Maestro en la asignatura “Recursos de las Artes para la educación” es al de seleccionar obras del Museo de Navarra que permitan, en un posible proyecto educativo, trabajar temas que no tengan que ver con miradas historicistas o artísticas. Así, se les solicita que elijan obras que den pie a trabajar temas transversales que conecten con las necesidades de los niños y niñas y con su cotidianeidad. En el caso que nos ocupa, las alumnas que formaban uno de los grupos decidieron elegir como tema de su proyecto educativo la cuestión de la identidad y su construcción, seleccionando, varios retratos del Museo de Navarra de diversas épocas (siglos XVIII, XIX y XX) con la intención de que les permitieran trabajar cuestiones importantes en relación a ese tema. Ese trabajo grupal es el germen de la propuesta educativa que más adelante una de ellas llevó a la práctica en el periodo de Practicum y que convirtió en su Trabajo Fin de Grado.

El proyecto educativo abordó varios objetivos curriculares (DECRETO FORAL 23/2007) principalmente los propios del área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”. Esta área de conocimiento y experiencia, tal y como se especifica en el decreto, “hace referencia (...) a la construcción gradual de la propia identidad” y se concreta en el objetivo “Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.”

Así, se buscó que los niños y niñas reflexionaran sobre sí mismos y sobre cómo se presentan a los demás utilizando los recursos que nos ofrecen las imágenes y el arte. Por esta razón se eligió, como pregunta que guiara el proceso reflexivo del proyecto, la interrogante “¿Quiénes somos y quiénes queremos ser?”, partiendo, de esta manera, de la noción de que los seres humanos nos vamos construyendo y reconstruyendo en la relación con los otros y los contextos.

Así mismo, en el proyecto que se presenta, han tenido importancia los objetivos del área “Lenguajes: Comunicación y representación” (DECRETO FORAL 23/2007). Especialmente los que tienen que ver con el uso de “la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos”, “la expresión de sentimientos e ideas mediante la lengua oral y otros lenguajes” y la comprensión de “las intenciones y mensajes de otros niños y niñas”. El acercamiento “al conocimiento de obras artísticas” se concretó en objetivos específicos como el de impulsar la reflexión sobre la información que las imágenes nos ofrecen y comprender qué son los retratos, para qué se utilizan, sus características, tipologías y su evolución a lo largo de los tiempos. De la misma manera la realización de “actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas” (DECRETO FORAL 23/2007) se llevó a cabo aplicando el conocimiento sobre los retratos para la producción de autorretratos.

Por otra parte, desde el punto de vista de los docentes (profesionales o en formación) implicados en el proyecto, el objetivo de la propuesta fue analizar de qué manera la educación artística beneficia a la educación infantil y, especialmente, cómo la introducción del arte en el aula favorece la construcción de la identidad cultural en la infancia y hasta qué punto se comporta como un medio para la adquisición de conocimiento y favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en niñas y niños.

#### 4. Fundamentos pedagógicos y estéticos: el arte como vehículo para enriquecer la experiencia y la identidad

En este proyecto es central el concepto de experiencia como proceso de adquisición de conocimiento porque moviliza afectos, emociones y reflexiones que son fundamentales en la construcción de la identidad.

Así mismo, la experiencia la entendemos como directamente vinculada a nuestra noción de arte que bebe de las teorías de John Dewey y de quienes las han aplicado a la educación artística (Agirre, 2000).

A mediados del siglo pasado John Dewey (1934) intentó superar la tradicional concepción del arte explicándolo como una actividad experiencial, así, definió las obras de arte como el reflejo o materialización de una experiencia, esto es, del cúmulo de las circunstancias personales y culturales de un/a artista.

Además de que, en el acto de producción, el arte pueda suponer la condensación de una experiencia también lo supone en los procesos de su recepción. Así explica Imanol

Aguirre (2000) las obras de arte como acontecimientos capaces de generar o activar experiencias y por eso defiende una noción de interpretación como la comprensión que surge del cruce de las experiencias del creador con la del usuario/a de la obra de arte.

Cuando se trabaja desde esta concepción del arte e interpretación en un contexto educativo como el de una escuela o el museo, la experiencia personal del alumnado es tomada como fuente de significado y por eso se apela a su experiencia vital, anímica y cultural como punto de partida principal de la interpretación de las obras y de otras actividades relacionadas con la educación artística que se desarrollan en la clase.

Porque, al fin y al cabo, y esta idea entronca con los objetivos de la propuesta que se explica en este texto, el objetivo del trabajo con las obras de arte, cuando se trabaja desde esta concepción de arte y comprensión será que los niños y niñas puedan repensarse a sí mismos/as a través de las imágenes. En palabras de Imanol Aguirre (2000, p.300) “[...] el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre el «otro-productor», como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia”.

En estos ejemplos, el trabajo desarrollado con el arte contribuye al enriquecimiento de las experiencias vitales del niño/a y por ende a la construcción de su identidad; como nos señala Imanol Aguirre, el arte nos permite “redescubrirnos a nosotros mismos a la luz de los productos de los otros. La comprensión y el conocimiento de los otros estimula nuestra propia percepción, enriquece nuestra imaginación y da sentido a nuestra experiencia personal. En resumen, la comprensión del arte contribuye al “desarrollo de la identidad” (Aguirre, 2004, p. 256) entendida, siguiendo a Gilroy (1996, p. 69), como “las cualidades reflexivas de la persona y su conciencia sobre sus propias actuaciones y límites” pero siempre en relación con la sociedad porque “la identidad se forma en procesos sociales” (Berger y Luckmann 1968, p. 214). Así, la reflexión sobre la propia identidad a través de obras de arte y otras actividades debe servir también para que el niño/a adquiera procesos de comprensión de la cultura en la que vive y desarrolle su pensamiento crítico reflexivo.

Por todas estas razones, en este proyecto nos han interesado y servido de inspiración experiencias de proyectos de trabajo realizados en escuelas como los desarrollados por Merce Febrer y Montse Ventura (2010) o por Judith Vidiella, Montse Ventura y Fernando Hernández (2004), en los que se utiliza el arte no tanto con el objetivo de conocer artistas y movimientos artísticos sino, tal y como explican las narradoras de estas experiencias, como herramienta desde la que “plantear problemas y preguntas que permitan transitar por cuestiones emergentes en la vida de los niños y las niñas y en su deseo de interpretar y dar sentido a diferentes aspectos de la realidad” (Vidiella, Ventura & Hernández, 2004, p. 68)

Así mismo, observamos con detenimiento trabajos de investigación como la tesis doctoral de M<sup>a</sup> Reyes González-Vida (2007) en la que examina de qué manera la introducción del arte contemporáneo en el aula de infantil favorece la construcción de la identidad cultural del niño a través de proyectos de trabajo con alumnado de 5 y 6 años de la Escuela Alquería de Granada. En el proyecto que desarrollaron en la escuela apuestan por “una mayor comprensión de la cultura en el niño, por la ampliación de su sensibilidad estética y crecimiento emocional, por el enriquecimiento de sus experiencias vitales, por la adquisición de conocimiento y por el desarrollo de su capacidad crítica y reflexiva.” (p. 378) y la investigación da amplia cuenta, en su apartado de conclusiones, de los resultados y beneficios de esa forma de trabajar con el arte.

En todos estos proyectos los profesores y profesoras, actúan como orquestadores/as que buscan propiciar el debate y la reflexión entre los niños y niñas a los que conciben como interlocutores racionales y activos, capaces de reflexionar poniendo en relación sus ámbitos personal y cultural, entendiendo que forman parte de un sistema socio cultural concreto, del que se nutren, pero en el que también puede incidir (González-Vida, 2007)

## 5. Desarrollo de la propuesta. ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser?

El proyecto, que se puso en práctica en la escuela Virgen Blanca de Huarte, se desarrolló a través de 16 actividades que se realizaron durante 5 semanas y en 4 bloques o fases de distinta duración. En la primera fase se trabajó sobre todo con fotografías de retratos, a continuación, con retratos del Museo de Navarra, en la tercera fase se volcó todo lo aprendido en la realización de un autorretrato utilizando la técnica fotográfica y el proyecto finalizó exhibiendo las obras en una exposición a la que se invitó a las familias de los niños y niñas del aula.

La propuesta fue primero diseñada de manera bastante cerrada, sin embargo, al empezar a ponerla en práctica rápidamente se tuvo en cuenta que debía ser mucho más flexible, para adecuarla a los intereses, motivaciones y saberes de los niños/as. En todo caso, se puso mucho interés en que el hilo conductor del proyecto no se perdiera.

### 5.1. Primera fase: reflexionando sobre los retratos fotográficos de nuestro entorno

Con la intención de trabajar conectando con el entorno más cercano de los niños y niñas y partir de sus experiencias, intereses y conocimientos previos se decidió dar comienzo al

proyecto examinando los álbumes de fotografías que el alumnado había traído el primer día de curso a clase (Figura 1). Para ello se lanzaron preguntas abiertas que invitaban a pensar sobre el objetivo de estas colecciones de fotografías y sobre los criterios que se habían utilizado para la selección de las imágenes. Así los niños y niñas señalaron que habían hecho los álbumes para “ver”, “hacer bonito”, “enseñar”, etc.. y concluyeron que el objetivo de los álbumes era presentar(se) y presentar a su familia.

Además, se comentó cómo, casi todos/as, habían hecho la selección de las imágenes junto con sus padres y madres, y que las fotos elegidas mostraban personas importantes para ellos/as, cosas que les gustaban, hobbies, etc., también que en casi todas las fotografías la única emoción presente era la felicidad, evitando otro tipo de escenas o emociones. Esto nos permitió hablar de los criterios de selección y sus porqués y discutir sobre este tipo de hábitos culturales, como el de solo mostrar lo positivo, que fueron analizados, poniendo en relación sus ámbitos personales y culturales y haciéndoles conscientes, de alguna manera, de que forman parte de un sistema en el que también pueden dejar huella.



Figura 1. Examinando sus álbumes de fotografías. Fuente: Propia

El objetivo de la actividad era también empezar a comprender la gran cantidad de información que las fotos aportan y cómo, al realizarlas, se toman decisiones que permiten

---

presentarse de cierta manera a los demás. Esta cuestión de fondo era compleja para ellos/as, por lo que se decidió que se retomaría más adelante.

Para seguir profundizando en estas reflexiones, se les pidió que trajeran fotos de distintas épocas que mostraran a familiares (Figura 2). Estas se fueron examinando en corro para, después, preparar un mural.



Figura 2. Composición con fotografías del pasado. Fuente: Propia

La comparación de fotografías del pasado con las actuales permitía reflexionar sobre los cambios en relación a la vestimenta, la forma de posar, etc. y trazar puentes de unión entre el pasado y el presente, analizando de nuevo el vínculo entre lo personal y lo cultural (Figura 3). En esta actividad que se realizó en cuatro grupos pequeños, se siguió incidiendo en la idea de que las imágenes aportan mucha información.



Figura 3. Comparando fotografías de diferentes épocas. Fuente: Propia

Para facilitar la comparación se seleccionaron retratos en los que se podía ver cómo en el pasado estos eran más “preparados”, mostrando posados, y hoy proliferaban fotografías menos “elaboradas” que captan un instante en el tiempo. En corro se discutió también sobre cómo hoy en día se realizan muchas más fotografías y esto tiene como consecuencia que el valor que se les otorga haya cambiado. Sin embargo fue evidente que no compartían el mismo conocimiento que las docentes; no eran conscientes, por ejemplo, de que en otra época había menos cámaras fotográficas y, por lo tanto, menos posibilidades de realizar fotografías. Así mismo, se comprobó que no ponían la atención en los mismos aspectos e incluso que algunos conceptos temporales que se utilizaban (por ejemplo, “hace mucho”), tenían significados muy diferentes para ellos/as o que no vinculaban las fotografías en blanco y negro con el pasado, necesariamente. En este sentido el proyecto abordó, menos en profundidad, un aprendizaje no previsto relacionado con la comprensión del tiempo cronológico e histórico que es uno de los ejes fundamentales del área de conocimiento del entorno en educación infantil.

Para cerrar esta actividad cada grupo tuvo que crear una foto de una época concreta tomando decisiones sobre dónde realizarla, cómo posar, qué ropa ponerse, etc. Para concluir se debatió sobre lo que habían hecho y sobre cómo serían las fotos del futuro.

La cuarta actividad de esta primera fase del proyecto, tuvo como objetivo que entendieran qué es un retrato y se realizó con media clase cada vez. Sentados en corro alrededor del mural se discutió sobre si las fotos eran preparadas o no, para después lanzarles la pregunta “¿Sabéis qué es un retrato?” y concluir, entre todos/as, que un retrato es una foto, pintura u otro tipo de artefacto, en la que aparece una persona representada.

A continuación, se analizó un retrato intentando contestar a preguntas como “¿Quién puede ser? ¿Cómo se llama? ¿De dónde es? ¿Cómo tiene la cara? ¿Cómo se siente? ¿Qué está haciendo?” etc. entendiéndose que podemos extraer mucha información de las imágenes. De hecho, el análisis del retrato dio pie a largas conversaciones (Figura 4).



Figura 4. Examinando retratos. Fuente: propia

Para finalizar, se volvió a examinar el mural de fotos antiguas para identificar las que eran retratos y discutir sobre lo que nos contaban sobre la persona retratada. Resultó una actividad muy productiva ya que entendieron perfectamente la función del retrato y extrajeron información muy interesante acerca de las fotos que se analizaron. Dieron claves sobre de qué manera las personas buscan aparecer en las fotos, en qué ocasiones se suelen sacar, por qué, cómo es la vida ahora, las costumbres, etc. En las fotos del pasado surgieron más dudas, algo que también fue muy interesante ya que a algunos niños y niñas les impulsó a hablar con sus familias sobre estos temas. A lo largo del proyecto, la implicación de las familias fue especialmente buscada, con la intención de conectar el aula con el entorno personal del alumnado que es fundamental en un trabajo en el que los/as protagonistas deben ser los niños y niñas.

Para seguir trabajando sobre la información que nos aportan las imágenes se realizó un juego en 4 grupos pequeños consecutivamente (Figura 5). Para ello se prepararon unas cartas que mostraban imágenes de personas y objetos. El juego consistía en coger una carta de cada e inventar una pequeña historia vinculándolas y permitió una observación más atenta de las fotografías, dando pie también a la fantasía, como cuando frente a la imagen de un avión de juguete, disfrutaron imaginando a dónde viajaría el personaje, más allá de información que ofrecía la imagen.



Figura 5. Creando historias a partir de las cartas. Fuente: Propia

Esta actividad mostró de nuevo cómo el alumnado de esta edad relaciona todo con su realidad más próxima, por ejemplo cuando frente al retrato de una señora mayor los niños y niñas le dieron el nombre de sus propias abuelas.

Para reforzar la comprensión sobre qué es un retrato de manera práctica, en la siguiente actividad se les pidió que trajeran revistas y periódicos de casa, y recortaran los retratos que encontraran, empezando la observación en grupo y siguiendo individualmente. Una vez que cada niño y niña tuvo sus dos retratos, se examinaron en grupo para decidir si todos lo eran, para después montar, en grupo, un mural.

La última actividad de este bloque consistió en otro juego para trabajar la observación. Tras el examen en profundidad de un retrato, 4 alumnos y alumnas salieron por turnos fuera de clase para que, después de cambiar, borrar o sumar algo en el retrato volvieran e identificaran los cambios. Fue una actividad muy motivadora en la que participaron con gran interés.

## 5.2. Segunda fase: trabajando a partir de retratos del Museo de Navarra

La segunda fase del proyecto fue diseñada para desarrollarse visitando el Museo de Navarra, pero por varias circunstancias esto no fue posible por lo que se trabajó en el aula con reproducciones de las obras escogidas, todas ellas retratos.

Frente al “Retrato de los señores Áriz Gorritz” de Javier Ciga, se les ofreció, primero, un poco de información sobre quién lo había pintado y cómo los elementos representados (el



posado, la vestimenta, la decoración) indicaban que había sido realizada hace bastante tiempo (Figura 6). Además, se discutió sobre qué tipo de obra podía ser llegando a la conclusión de que era un retrato de familia y comentando cómo, a diferencia de las fotografías, este había sido realizado “con pincel”.

Figura 6. Retrato de los señores Áriz Gorritz (1915). Javier Ciga. Fuente: Museo de Navarra



Figura 7. Adentrándonos en el cuadro. Fuente: Propia

Para fomentar una observación más profunda que les permitiera extraer información sobre el cuadro se propuso un juego. Dos niños/as se tomarían el rol de la mujer y dos el del hombre y se “adentrarían” en el cuadro (Figura 7). A continuación, se les fue preguntando acerca de qué veían, oían, oían, cómo se sentían y, por último, sobre cómo vestían.

El juego dio pie a interesantes comentarios y permitió pensar y discutir, de nuevo, sobre las diferencias entre el presente y el pasado y cómo estas se reflejaban en los elementos que componían el cuadro. El objetivo, en último término, era resignificar la obra de arte desde la experiencia del niño/a como se buscaría también en las siguientes actividades.

En todo caso, la actividad resultó algo aburrida para quienes no eran protagonistas, por lo que, en otra ocasión sería conveniente pedir que todos se “adentraran” en la obra para posibilitar más participación.

El “retrato de José M<sup>º</sup> Huarte y Jáuregui con el hábito de Caballero de la Orden de Malta” de Ignacio Zuloaga (Figura 8) ofrecía una ocasión excepcional de examinar cómo los

retratos ofrecen información sobre una persona a través de la elección del “escenario” y de los objetos que en él se colocan, una idea que se retomaría en la tercera fase del proyecto para realizar retratos que no solo mostraran características físicas, sino también gustos e intereses de los/as niños/as.

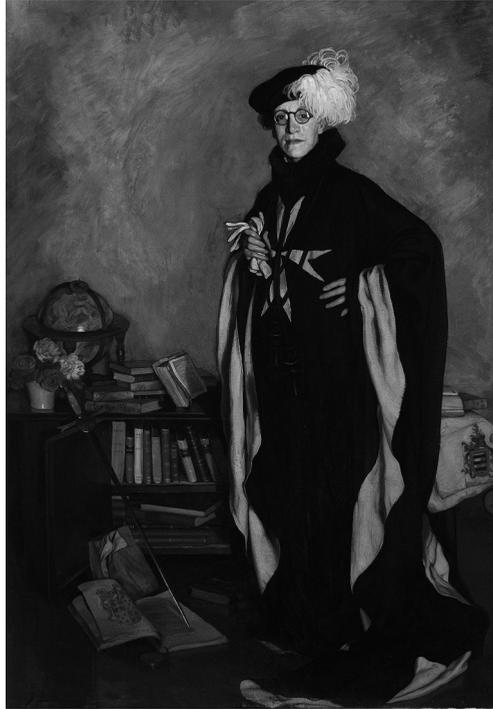


Figura 8. Retrato de José Mª Huarte y Jáuregui con el hábito de Caballero de la Orden de Malta” (1937).  
Ignacio Zuloaga. Fuente: Museo de Navarra

Así se les pidió que imaginaran las razones por las que José Mª Huarte y Jáuregui habría elegido retratarse con una espada, una bola del mundo o varios libros, entendiendo que este era un tipo de retrato más completo puesto que muestra más aspectos del protagonista. Con la intención de traer esta discusión a su realidad más cercana y posibilitar que hablasen sobre sí mismos y sus intereses y gustos, la actividad finalizó comentando dónde y cómo se retratarían ellos/as: “en la piscina”, “en el pueblo”, “con una bicicleta”, “con unos dibujos”, etc. Realizar continuamente estas conexiones con sus realidades fue el objetivo más importante del proyecto porque les permitió ser conscientes de ellos/as mismos/as y su entorno, de sus prioridades, gustos, lugares en los que se sienten cómodos/

as, etc. En este sentido, en este proyecto se enriqueció la construcción de su identidad como “conciencia sobre sus propias actuaciones” (Gilroy, 1996, p. 69)

Frente a la obra de Francisco de Goya “El Marqués de San Adrián” (Figura 9) se realizó más hincapié que en las anteriores en los datos sobre la obra y su autor, puesto que es uno de los mejores retratos del pintor y una de las obras de mayor valor histórico y artístico que alberga el Museo de Navarra, pero se “usó”, especialmente, para trabajar el posado en los retratos.

Para ello se utilizó el drama, pidiendo a los niños y las niñas que representaran el cuadro con elementos que había en el aula e imitando el posado del retratado (Figura 10). Así, en esta ocasión, la búsqueda de una experiencia se enfocó desde un entrada más corporal, involucrándoles físicamente en una actividad que fue muy motivadora para ellos/as y que les permitió entender el retrato realizado por Goya de una manera más vivencial. Se buscó, en definitiva, que participaran sensible y reflexivamente en el encuentro con las obras de arte, buscando que la comprensión no se diera solo a nivel analítico sino también hacia a un nivel emotivo.



Figura 9. “El Marqués de San Adrián” (1804). Francisco de Goya y Lucientes.  
Fuente: Museo de Navarra



Figura 10. Representando el cuadro. Fuente: Propia

Restaba trabajar la diferente tipología de los retratos y para ello se eligió la obra “Retrato de Caballero” de Vicente López Portaña (Figura 11) puesto que, a diferencia de las anteriores, no presenta un retrato de cuerpo entero.

Tras hablar de que existen diferentes tipologías de retrato, se dedicaron a buscar, entre las fotografías recopiladas en clase, retratos de busto como el del ejemplo. Trajeron varias fotos, entre ellas las fotos de carnet que decoran varios espacios de la clase y se discutió sobre su uso. Resultó una propuesta bastante participativa en la que se trataron temas cercanos a ellos/as, lo que les hizo estar muy atentos/as y activos/as (Figura 12).



Figura 11. "Retrato de caballero" (1795). Vicente López Portaña. Fuente: Museo de Navarra



Figura 12. Buscando diferentes tipos de retratos. Fuente: Propia

### 5.3. Tercera fase: Creando nuestro propio retrato

Aunque el Museo de Navarra ofrece en su colección muchas tipologías de retratos y muy interesantes, se consideró de gran utilidad trabajar con retratos en los que no apareciera la persona retratada. Esto permitiría ampliar su idea de lo que es un retrato y reforzar el aprendizaje sobre la importancia de los objetos y el escenario cuando alguien se plantea retratar o retratarse.

Por esta razón, la tercera fase del proyecto comenzó analizando, en común, los famosos retratos de Vincent van Gogh y Paul Gauguin (Figura 13) realizados por el primero, en los que, a través de la selección de diferentes objetos y ambientes, V. van Gogh retrata la diferente personalidad de ambos artistas.

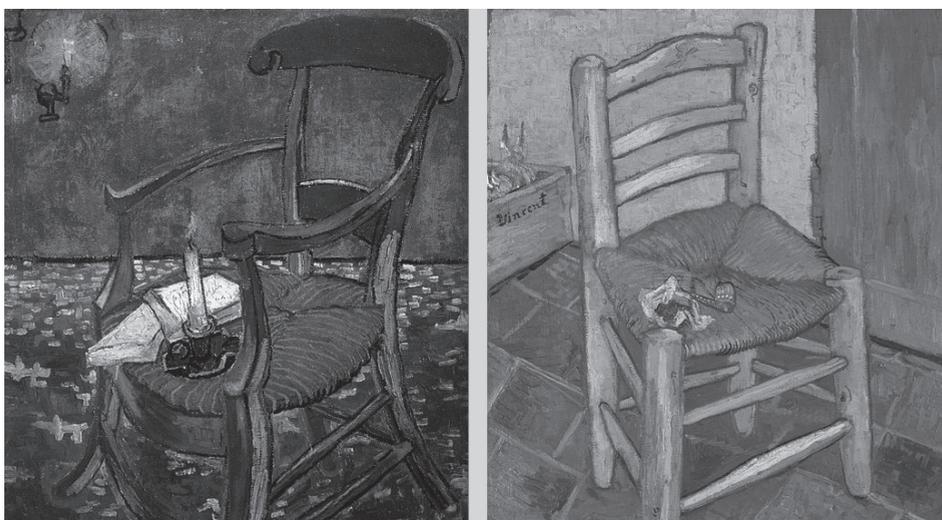


Figura 13. Retrato de Vincent van Gogh y retrato Paul Gauguin realizados por Vincent van Gogh

Tras preguntar al alumnado qué observaban y por qué creían que se les mostraban esas obras, se les dijo que, aunque sorprendiera, eran retratos y se analizó lo que los diferentes objetos podían decir de los retratados ausentes. Con todo ello, se les propuso hacer un retrato de ese tipo, pensando primero qué espacios, personas, objetos del aula podrían ser significativos y pidiéndoles que los dibujaran.

Fue emocionante el momento en el que los niños y niñas expresaron qué consideraban significativo. Una de ellas dibujó los álbumes de fotos, diciendo que los pintaba porque ahí aparecía su familia, y era muy importante para ella. Esta reflexión es un ejemplo de un re-

sultado interesante del proyecto puesto que, seguramente, esa idea no hubiera emergido de no haber sido por los procesos desarrollados. Esta y otros comentarios de los niños y las niñas se consideraron evidencias de que habían aprendido a valorar aún más esas colecciones de fotografías que les acompañan desde su entrada a la escuela con 3 años y de que habían elaborado un pensamiento sobre un vínculo que existía previamente.

Tirando del mismo hilo, en la siguiente actividad se siguió reflexionando sobre los objetos que definen a las diferentes personas y por eso se les pidió que trajeran de casa objetos con los que se sintieran especialmente identificados/as y los presentaran en corro al resto de compañeros/as para que opinaran sobre si consideraban que esos objetos describían al dueño/a o no.

Los alumnos y alumnas trajeron juegos, muñecos/as, disfraces, libros, cajitas para guardar secretos, etc. También aparecieron una vez más los álbumes de fotografías con la justificación de que las personas que ahí aparecían eran muy importantes para ellos/as.

Fue una actividad en la que disfrutaron y que permitió que pudieran hablar sobre sí mismos/as de nuevo, sobre sus gustos, intereses, emociones, experiencias, etc. De esta manera, además de suponer un trabajo de reflexión acerca de la propia identidad, también dio pie a conocer más a sus compañeros/as, compartiendo momentos e historias personales que permitieron establecer nuevas conexiones con otros/as como cuando una niña que llevaba sólo dos meses en clase trajo objetos de su antiguo colegio para hablar de sí misma.

Una vez presentados los objetos, los niños y niñas crearon su retrato a partir de ellos. Para empezar, hicieron un cartel con su nombre que situaron en una mesa donde, a continuación, colocaron sus objetos de la forma que le pareció más adecuada (Figura 14).



Figura 14. Autorretratándonos con objetos. Fuente: Propia

Llegado a este punto estaban preparados/as para crear la obra más importante, su propio retrato. En este caso, los niños y niñas deberían seleccionar un espacio del aula que les gustará o consideraran especial para retratarse. Además, tendrían que seleccionar objetos que les acompañaran, decidir si querían aparecer solos/as o acompañados/as y cómo querían posar (Figura 15). Por último, eligieron a un amigo/as para que les sacara la fotografía.



Figura 15. Posando y retratando.



Figura 16. Haciendo la cartela informativa.

Una vez realizadas las fotografías, se debatió sobre cómo darles especial importancia a estas últimas creaciones y decidieron ponerles un marco y una cartela con información sobre el retrato (Figura 16). Este ejercicio permitió desarrollar competencias que no siempre se consideran propias de la educación artística o plástica, como la lecto-escritura.

En este sentido el proyecto buscó evitar planteamientos basados en las manualidades y romper la oposición entre producción e interpretación que es tan común en las sesiones de plástica en estos ciclos educativos, abordando los contenidos y objetivos habituales de la educación plástica de una manera globalizada e interrelacionada.

#### 5.4. Cuarta fase: exponiendo nuestras obras y recibiendo a las visitas

Para finalizar con el proyecto, se decidió dar cuenta de todo lo aprendido y realizado construyendo un museo o espacio de exposición en el aula (Figuras 17, 18 y 19) al que se invitaron a las familias redactando invitaciones a partir de plantillas que podían copiar.

En un debate se decidió dónde y cómo colocar las obras realizadas y decidieron hacerlo respetando el orden que había seguido el proyecto para poder explicar fácilmente a las familias cómo había sido todo el proceso. Además, se discutió sobre cómo hacer entender a los/as visitantes el itinerario que debían seguir en el aula para lo que prepararon dos carteles explicativos y marcaron el suelo con tiza señalando el camino a recorrer.



Figuras 17, 18, 19. Distintos espacios en nuestro museo-exposición. Fuente: Propia

Además de todo esto, se acordó poner una mesa en la entrada en la que recibir las invitaciones-entradas y recoger los nombres de los/as visitantes, así como otra a la salida para permitir que estos dejaran escrita su opinión sobre la exposición y obras.

El museo se abrió a las 16.45, y empezaron a entrar las familias. Fueron los niños y niñas quienes les contaron todo lo llevado a cabo en el proyecto mediante cada parada del

museo (Figuras 20, 21 y 22). Esto sirvió como última evaluación ya que tenían que ir recordando todo lo que habían trabajado. Las diferentes paradas dieron pie a conversaciones acerca de las fotografías de hoy en día y las del pasado, los retratos y sus diferentes tipologías, los gustos propios, los de los demás, etc. Fue una manera muy adecuada de cerrar el proyecto, ya que cada uno/a pudo reflexionar sobre todo lo abordado con sus propias familias cerrando un círculo que comenzó con los álbumes de fotos familiares.



Figuras 20, 21, 22. Las familias visitan el museo. Fuente: Propia

## 6. Conclusiones

El diseño de la asignatura *Recursos de las artes para la educación* busca formar a los/as estudiantes del Grado de Maestro en la utilización del arte como herramienta para la interpretación de la cultura y para la construcción identitaria, y no tanto como un contenido que aprender, invitándoles a conocer y diseñar proyectos que trabajen en esa dirección. Busca además alejarse de una concepción de la educación artística centrada en la manualidad, disipando la tradicional separación entre actividades de producción y ejercicios de interpretación e impulsando creaciones que superen las tradicionales funciones representacionales y expresivas que se les suele otorgar en las escuelas.

En este artículo se ha presentado una experiencia educativa que tuvo origen en esta asignatura y que, en su puesta en práctica en el periodo de Practicum, cumplió con esa función. Las reproducciones de obras de arte del Museo de Navarra y las imágenes del entorno cercano de los niños/as se utilizaron para reflexionar sobre algo tan contemporáneo y a la vez tan intemporal como el interés del ser humano por retratarse, usándolas como herramienta para abordar problemáticas propias de la vida de los niños y las niñas y para dar sentido a su realidad (Vidiella, Ventura & Hernández et al., 2004),

Se trabajó así, en las prácticas del Grado de Maestro en Infantil, desde una perspectiva de la imagen y de la interpretación en la que el objetivo de la acción mediadora fue resignificar las imágenes desde la experiencia del niño/a y utilizarlas para reflexionar sobre su propia experiencia (Arriaga y Aguirre, 2010). Así, a lo largo del proyecto se fueron conectando las discusiones sobre las obras e imágenes con debates sobre la vida, intereses y gustos de los niños y niñas, permitiéndoles conocerse un poco más en profundidad y también conocer a sus compañeros/as. Se abordó, de esta manera, uno de los objetivos curriculares que se habían marcado “Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.”

El valor narrativo del arte y de otras imágenes ofreció la posibilidad de trazar puentes de unión con la vida del alumno que se reforzaron invitándoles a traer objetos propios y significativos desde casa y animando a las familias a visitar la exposición final, lo que permitió, conectar el aula con el entorno personal e involucrar a los familiares en el proyecto.

En concreto, como se ha explicado a lo largo del relato sobre la experiencia educativa, en las actividades de interpretación se buscó que los niños y niñas participaran activamente en el encuentro con las obras de arte, pero, al involucrarles en actividades que exigían una participación más corporal y vivencial, se intentó, como defiende Imanol Aguirre (2000),

que la comprensión además de darse a un nivel analítico progresara hacia un nivel más emotivo. De esta manera se trabajaron los objetivos del área de “Lenguajes: Comunicación y representación” en un proyecto en el que el protagonista fue el diálogo, pero hubo lugar también para otros lenguajes como el corporal o el visual.

Las obras e imágenes y la discusión sobre las relaciones que establecemos con ellas permitieron también reflexionar sobre el pasado y el presente. Un ejemplo de ello fue el análisis que se realizó con los niños y niñas de los criterios que guían la elección de las imágenes de los álbumes de fotos que cada uno porta al aula y que dejan fuera de la selección las imágenes que no muestran escenas o sentimientos de felicidad. En estas discusiones, emergieron, así, hábitos culturalmente construidos que fueron puestos en cuestión en el desarrollo de las actividades, permitiendo al alumnado tomar consciencia sobre cómo forman parte de un sistema social y cultural y sobre su capacidad para influir en él (González-Vida, 2007).

En el desarrollo de comparaciones de fotografías del pasado y del presente también se pudo discutir sobre las diferencias entre distintos momentos históricos a través del retrato y trabajar la comprensión del tiempo cronológico e histórico como uno de los ejes fundamentales del área de conocimiento del entorno en educación infantil.

La experiencia ha demostrado que la educación artística puede ayudar no solo a desarrollar competencias puramente artísticas, sino, lo que es más importante, a que los niños y niñas se desarrollen integralmente: a construir y cuestionar la realidad; a trabajar la imaginación; a integrar los conocimientos; a que la cognición sea flexible; a que los niños y niñas se desarrollen estéticamente; a desplegar y enriquecer el lenguaje, la expresión y la comunicación; y por último, aporta recursos que podemos aplicar a la resolución de problemas de nuestro día a día. (Efland, 2002)

## 7. Referencias

- Agirre, I. (2000). Teorías y prácticas en educación artística. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Agirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *International Journal of Art and Design Education*, 23/3, 256-270.
- Arriaga, A. y Agirre, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 203-223.
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 7/4, 1-23.

- Arriaga, A. (2015). Formación de profesorado para la utilización de museos y centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria. *Materia Prima*, 3/2, 131-141.
- Berger P. & Luckmann, Th. (1968). *The social construction of reality; A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books (2003).
- Dewey, J. (1934). Art as Experience. En *Later Works of John Dewey*. Vol. 10 Carbondale: Southern Illinois University Press. (1987)
- Efland, A. (2002). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro.
- Febrer, M. De. Y Ventura, M. (2010). ¿Es real la realidad?. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 26-29.
- Gilroy, P. (1996). Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. En Curran, D.; Morley D. y Walkerdine V. (Eds.) *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, (pp. 62-85). Barcelona: Paidós Ibérica.
- González-Vida, M.R. (2007). *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1878>
- Decreto Foral 23/2007 del 19 de marzo por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial De Navarra*, 25 de abril del 2007, num. 51, pp. 4506-4513.
- Padró, C. (2005). Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R. De La Calle, R. (Eds.). *La mirada inquieta: Educación artística y museos*, (pp. 137-152) Valencia: Universitat de Valencia.
- Urra, O. (2017). *Propuesta didáctica de educación infantil sobre la identidad para el Museo de Navarra* (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Vidiella, J.; Ventura, M.; Hernández, F. (2004). Más allá de Lucian Freud: la experiencia del cuerpo en sociedad. *Cuadernos de pedagogía*, 332, 68-70.

---

**Sugerencia de cita:**

Arriaga, A. Y Urra, O. (2018). ¿Quiénes somos y quiénes queremos ser? El retrato como recurso educativo en educación infantil. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 309-333