

NIÑOS, NIÑAS Y CULTURA ARTÍSTICA: DIBUJOS Y OTRAS EXPRESIONES DE LA CULTURA INFANTIL

Meninos, meninas e cultura artística: desenhos e outras expressões da cultura infantil

Boys, girls and artistic culture: drawings and other expressions of child culture

Alfredo Hoyuelos*

Universidad Pública de Navarra – Es.

RESUMEN

Una niña de cuatro años dice con resolución: “Este papel tiene una voz escondida”. Tal vez, a nosotros se nos ocurre pedir que arrugue el papel para ver qué sonido hace, pero no estamos a la altura de cómo los niños y niñas escuchan las posibilidades sonoras de los objetos cotidianos. Para esta niña el papel no hace ruido, sino que contiene las contingencias de una voz oculta a la espera de ser oída. Y digo que no estamos a la altura de esta forma de comprender el mundo porque -muchas veces- no somos capaces de empatizar con esa genuina mirada infantil que ve de forma *sinestésica*.

Palabras-chave: Imaginario infantil. Cultura de la infancia. Cultura artística. Escucha. Preguntas.

RESUMO

Uma menina de quatro anos diz com resolução: “Este artigo tem uma voz oculta”. Talvez, pensemos em pedir que o papel se enrugue para ver que som é produzido, mas não estamos dispostos a entender como as crianças ouvem as possibilidades sonoras dos objetos do dia-a-dia. Para esta menina o papel não faz barulho, mas contém as contingências de uma voz escondida esperando para ser ouvida. E digo que não estamos à altura desse modo de entender o mundo porque - muitas vezes - não somos capazes de ter empatia com aquele olhar genuinamente infantil que ele vê de maneira *sinestésica*.

Palavras-chave: Imaginário Infantil. Cultura da infância. Cultura artística. Escuta. Perguntas.

ABSTRACT

A four-year-old girl says with determination: “This piece of paper has a hidden voice”. We could consider asking the girl to wrinkle the piece of paper, so that we could check what kind of sound it would produce; however, we are not up to how boys and girls hear the sound possibilities of daily objects. For this girl the piece of paper does not make any sound but contains the contingencies of a hidden voice waiting to be heard. And I say we are not up to this way of understanding the world because - many times - we are not able to empathize with this genuine childhood look which sees in a synesthetic way.

Palabras-clave: Childhood imaginary. Culture of childhood. Artistic culture. Listening. Questions.

Introducción

Un niño de seis años de un centro educativo comenta: “También una línea puede desear, desea un día ser dibujada para tener una vida propia”. Creo que sólo esta forma – semántica y simbólica- tan poética y respetuosa puede emerger de la forma del palpitar infantil. Los niños y niñas tienen la facultad de llevarnos a ver el mundo por los recovecos de lo inesperado. En un trabajo sobre el paisaje sonoro de la cotidianidad que estamos realizando en una escuela infantil municipal de Pamplona, varios niños y niñas de entre 18 y 22 meses tiran piedras por un tobogán. Las piedras resbalan, rebotan, saltan, golpean. Parece que quieren descubrir el canto de estos cantos rodados en cada impulso que detienen para escuchar. Todo se convierte en un ritual, en una ceremonia sagrada que hace hablar a las piedras que contienen estos acontecimientos acústicos. En la misma investigación un niño de 19 meses hace su primer encuentro con una guitarra. Busca el acoplamiento ergonómico con el instrumento. Lo curioso es que no tañe las cuerdas. Las frota, golpea suavemente, mueve su mano derecha con diversidad como

si quisiera sentir la textura o las cosquillas que le hacen las seis cuerdas en su palma, en sus dedos. Agarra las cuerdas, con fuerza y sensibilidad, pero no las suelta. Es como si deseara contener o hacer esperar el sonido que no llega. Empiezo a entender que la música también está en la tensión de la recreación del silencio conmovedor. El niño mira hacia otro lado, pero su oído acompaña a su mano creativa. Su mano se introduce por entre las cuerdas para conocer la forma y dimensión del agujero. Este niño, como dice Juan José Eslava, un amigo compositor, le está sacando a la guitarra los colores sonoros que ni siquiera ella sabe que posee.

Me gustaría ser menos ignorante en cultura musical para poder interpretar lo que este pequeño intérprete interpreta de las posibilidades de este instrumento. Sólo me puedo fascinar, sin comprender, de las formas escultóricas de estos dos cuerpos –niño y guitarra- acoplados en una armonía profunda, esencial. Y dejarme seducir por esa mano grácil que me recuerda al texto del elogio de la mano de Henri Focillon (1983, p. 71): “Son seres animados. Rostros sin ojos y sin voz, pero que ven y hablan... La mano es acción: coge, crea y, a veces, diríase que piensa... Los dedos hacen brotar también ramos de figuras”. Por suerte, lo estoy grabando todo con una cámara. Mi preocupación es recoger con los planos oportunos la belleza que está delante de mí. No quiero estropear la magia del momento y quiero estar a la altura del hechizo de ese silencio. Encuadro al niño, a la mano, a la otra mano, a su mirada. Cada encuadre es como un cuadro compositivo que quiero que narre la estética de la forma del sigilo que veo. De las cuerdas sujetas en una mano que, en su hueco, detiene la tensión de las cuerdas creando un instante eterno creativo. La guitarra me hace brillos, reflejos, y la textura de la madera en contraste con el tejido de la piel me da también una imagen onírica que me transporta a recuerdos infantiles. No quiero perder nada para decirlo todo con la imagen, pero no sé si soy capaz de comunicar la profundidad de esta experiencia. No es la primera vez que me ocurre y espero que no sea la última. Una mezcla de desasosiego, angustia, fascinación y conmoción transitan por mi cuerpo.

Dos compañeras de un aula de dos años de una escuela infantil municipal me comentan que han organizado un rincón de construcciones con materiales no estructurados (maderas, tubos de fontanería, trozos de telas, piezas metálicas...) encima de una tarima, y que los niños y niñas, curiosamente, no construyen nada. Quiero verlo y llevo a cabo, en días sucesivos, cinco observaciones. Es cierto: misteriosamente no construyen. Las preguntas se me agolpan: ¿por qué no construyen?, ¿por qué no usan los materiales?, ¿qué pasa?, ¿qué sentido tiene todo esto si es que tiene alguno? De pronto me acuerdo del libro que estoy leyendo *Arquitecturas de la mirada*¹. En un capítulo, Marina Garcés (2009, p.88), citando a Hanna Arendt comenta que “[...]la vida contemplativa en el mundo moderno deberá dejar paso a unos ojos adaptados a la flexibilidad, a la dispersión y a la fugacidad de la vida productiva. Los ojos contemplativos deben convertirse en unos ojos atentos [...] deben ser capaces de seleccionar, de aislar, de desarrollar un sentido coherente y práctico del mundo [...] no somos aquello que vemos, son aquello que hemos decidido ver”. Rancière² también resuelve que “[...]ver es interpretar y que en la mirada hay una actividad cuyas consecuencias no podemos controlar”.

Decido llevar a cabo esa idea de desenfocar la mirada y encontrarme con esa visión periférica para desvelar otros puntos interpretativos ciegos. Y, de pronto, descubro que me sumerjo en un espectáculo teatral. Algunos niños y niñas están disfrazados y representan sus papeles. Uno es un pirata, otra se transforma en una bailarina... Mi exégesis deformante se me dispara y me acuerdo levemente de la organización de los espacios que propone la arquitectura feng shui. El Feng Shui taoísta (MAHO, 2014), también criticado por considerarlo una pseudociencia, mira la relación entre el humano y el medio ambiente. Cada lugar de un edificio está relacionado, sensiblemente, con cómo es el clima, el terreno de la construcción y las diversas energías que atraviesan dicha edificación.

¹Ana Buitrago (ed).(2009).

²Citado por Garcés (2009, p.90)

Así cada lugar adquiere un significado diverso para llevar a cabo actividades humanas diversas: un espacio específicamente orientado para la creatividad, otro para las relaciones, otro para la lectura... No sé demasiado de esta filosofía, pero la hipótesis me seduce: tal vez el lugar que hemos preparado para las construcciones no esté bien ubicado y ése sea el ámbito más adecuado para el arte de la danza o el arte teatral. A partir de ese momento empezamos a observar y documentar, pero sobre todo a asombrarnos y sorprendernos. Otros niños y niñas, espontáneamente, acercan unas sillas y las colocan alrededor del “escenario”; se convierten en espectadores activos. Comienzan lo que Mariano Dolci (2013) llama *garabatos teatrales*³, en los que se mezclan narraciones, performances, mímicas, gestos, sonidos onomatopéyicos y danzas creativas. Llevan a cabo sus juegos teatrales con seriedad, hacen fluir sus identidades, como decía Victor Hugo, no tanto en el reino de lo real, sino en el reino de lo verdadero, pero también en el mundo de la imaginación y de la fantasía, ingredientes imprescindibles de un pensamiento científico.

Todas estas experiencias narran, de alguna manera, el encuentro múltiple de la infancia con el Arte, con las posibilidades artísticas. Me hacen preguntarme cómo son esas señales primigenias que desvelan una cultura particular, una *cultura otra*. En una extraordinaria tesis doctoral, *Huellas de la infancia en el impulso creativo*, que la arquitecta Clara Eslava está realizando, se pregunta cómo son los recuerdos y las experiencias infantiles, en particular las lúdicas, que quedan en la memoria e imaginario, consciente o inconsciente, y que generan en algunos artistas, arquitectos o literatos la forma de sus proyectos creadores. Gaston Bachelard (1994, p. 59), en *Los ensueños sobre la infancia*, nos habla de cómo revivir las potencialidades de la infancia desde nuestras ensoñaciones. A partir de estas revivimos la libertad perdida, la liberación de nuestra historia y nuestro nombre: “El niño se siente hijo del cosmos cuando la sociedad le deja en paz”. La conexión con la infancia nos permite vivir las oportunidades de otro nuevo comienzo de existencia poética y artística. “Hay incluso pruebas neurológicas de esta conexión entre los recuerdos autobiográficos y nuestra capacidad de imaginar el futuro. Se iluminan las mismas regiones cerebrales cuando reconstruimos el pasado que cuando proyectamos el futuro” (GOPNIK, 2010, p. 217).

Muchas veces me he preguntado por qué elegí trabajar con niños y niñas y, en particular, por qué con niños y niñas menores de tres años, y por qué –sobre todo– me gusta estar con el grupo de lactantes. Por una parte, creo que veo formas de actuar, mirar y expresar el mundo que son siempre nuevas. Los niños y niñas no hacen rutinas repetitivas sin sentido. Tienen la capacidad *ritualística* de revivir siempre los acontecimientos con los ojos de la novedad. Por otra parte, he descubierto que esos niños y niñas me conectan más conmigo, con mi esencia, con lo que fui o en identidad todavía soy pero he olvidado. Sobre todo me hacen recordar y recordarme, volver a pasarme por el corazón de mi memoria *identitaria*. Es en la particularidad de esta cultura de la infancia en relación con la cultura artística que deseo profundizar y desvelar mis posibilidades. Esta es la relación que deseo afrontar en las siguientes páginas.

Imagen, cultura de la infancia, escucha y preguntas

En una conversación en una asamblea con niños y niñas de 6 años en la escuela del Centro Internazionale Loris Malaguzzi de Reggio Emilia, Daniele dice: “He descubierto que la amistad es un trocito de la fantasía. Sin amistad no habría fantasía. Un niño sin amigos no tiene fantasía porque está triste. No puede inventar ningún juego. Sólo quien es feliz tiene fantasía, más de mil millones, dos o tres. Veintidós niños tienen más de nueve mil millones de fantasía. Esta idea me ha venido de repente. Un niño que está sólo con adultos se aburre y el aburrimiento apaga la fantasía. Las cosas que hacen los adultos son muy aburridas”.

³*Garabatos teatrales* es el título de un libro extraordinario, aunque tengo que reconocer que la palabra garabato, como posteriormente comentaré, me crea cierta aversión.

Susana, una compañera, apoya esta idea: “Es verdad, yo a veces, si estoy sola, me imagino que hay alguno conmigo y juego con el amigo que me imagino cerca de mí. Hay amigos que no existen, pero que nos los imaginamos. Yo tengo una amiga que no existe, pero que la llamo Ricciolina”. En estas frases hay toda una filosofía de vida, una forma de palpar el mundo que nos crea extrañeza. Decir que “sin amistad no habría fantasía” es haber descubierto el valor de estar con el Otro. Daniele nos hace sentir el valor auténtico de la amistad que nutre esa posibilidad humana de crear –a través de la fantasía- lo que no existe. Y Susana apoya esta idea en la invención de esa amiga imaginaria necesaria para vivir al mundo aburrido de los adultos. Como narra magistralmente Alison Gopnik (2010) las posibilidades de un compañero imaginario refleja la forma en que la gente podría ser, estableciendo relaciones causales entre los deseos, las creencias, las emociones y las acciones.

Tener un amigo imaginario, que en algunas teorías psicológicas se ha visto como una deficiencia para someter a terapia, permite predecir mejor cómo pensarían, sentirían y actuarían otras personas. “Marjorie Taylor también descubrió una conexión entre la capacidad infantil de inventar personas imaginarias y la capacidad adulta de crear mundos contrafactuales ficticios, esa capacidad que vemos en novelistas, dramaturgos, guionistas, actores y directores” (76-77). Esta posibilidad inteligente nos permite simultáneamente hacer predicciones, imaginar posibilidades alternativas, ver caleidoscópicamente. Estas ideas me sirven para introducir las propuestas de Loris Malaguzzi. De él sigo aprendiendo muchas cosas. En este momento quiero rescatar sólo cuatro aspectos, relacionamente, fundamentales.

Imagen de la infancia

Recuerdo, en diversas conversaciones con el pedagogo reggiano, que me decía tenemos que ver qué imagen tenemos de infancia. Todavía, creía, que existe una imagen de infancia demasiado tabulara, un recipiente a llenar. Los niños y niñas son considerados todavía hoy los *aún-no*: “los aún-no adultos, aún no-responsables, aún-no capaces, aún-no competentes, aún-no con los mismos derechos, aún-no fiables, etc.” (CASAS, 2002) A pesar de los avances psicopedagógicos, la infancia es, figurativamente, esa categoría social de los “menores”, en todos los sentidos. De la misma manera, es también una infancia del *todavía-no* o del *le-falta*: todavía-no habla, le-falta poco para andar, todavía-no sabe contar, todavía-le-falta aprender a dormirse solo... Niños y niñas que hay que instruir o educar (en algunas lenguas el significado es equivalente al de amaestrar) para llegar a ser miembros de derecho del *ya-sí*. Lo mismo les ocurre a la consideración social, cultural y política de los llamados *pueblos primitivos*.

En cambio, Rodolfo Kusch (1976;1978) nos habla, brillantemente, de la geocultura (un domicilio existencial dice), del valor de un pensamiento popular que, frente a un pensamiento occidental dominante insertado excesivamente en la técnica de sustraerse a la novedad, es capaz de filosofar complejamente sobre su ser y estar en el mundo, alejado del llamado progreso. Es importante creer en una infancia capaz, disponible a sentir las posibilidades del mundo para descubrir y construir sentidos y significados en interacción con él y con los demás. Todavía, hoy, cuando hablo con algunas personas que trabajan con niños y niñas con necesidades educativas (en Reggio hablan, no casualmente, de derechos educativos especiales) narran más las deficiencias que los valores, que las potencialidades que todos los niños y niñas tienen. Recuerdo un niño diagnosticado con artrogriposis que había convertido sus pies en manos; o un autista que danzaba con un papel creando esculturas vivientes.

Malaguzzi nos invita a convencernos de que todos los niños y niñas son inteligentes, capaces, interaccionistas, curiosos, investigadores, que se preguntan, poseedores de cien lenguajes y que tienen deseos de aprender con esfuerzo y placer. Lo que ocurre es que las formas de hacerlo son muy diferentes. Parece que nos gustan más los niños y niñas que encajan con nuestros modelos de aprendizaje: niños explícitos, que verbalizan, que exploran, que están sentados, concentrados, que

no se mueven mucho, que participan. Pero hay también niños y niñas menos "evidentes". Loris nos invita a reflexionar más sobre nuestra incapacidad para ver que sobre las presuntas incapacidades infantiles.

Cultura de la infancia

La cultura de la infancia es ese imaginario poético particular que tienen los niños y niñas en la forma de mirar, sentir, vivenciar y hacer teorías sobre el mundo. Los ejemplos que he narrado hasta este momento nos dan evidencias de otra manera de interrogar los acontecimientos vitales que atraviesan la experiencia de la infancia. También los niños y niñas tienen otras formas de actuar que no concuerdan con nuestros valores. Si algo me sorprende de los niños y niñas es que no son vengativos. Hace poco grabé una escena en la que un niño de 3 años echa a otro –en una experimentación con materiales de cocina- un cuenco de leche por encima. Este último se echa a llorar mientras el otro lo mira sorprendido. La educadora limpia la cara del niño. A los 65 segundos seguían jugando juntos compartiendo experiencias y amistad. No hubiera sido lo mismo entre personas adultas.

Hoy un excepcional txistulari⁴ ha venido a dar un concierto interactivo en uno de los ciclos del proyecto de música que antes he citado. Le ha sorprendido la atención y la contemplación que algunos niños y niñas han expresado en sus formas de escuchar. Ha comentado: “Estoy asombrado, no me esperaba lo que ha sucedido. Tocando delante de los niños me he sentido yo mismo porque no me he sentido juzgado sino comprendido”. Esta virtud parece que sólo pertenece al mundo de la infancia y a pocos adultos especiales que se han trabajado personalmente. Los niños y niñas tienen la capacidad –muchas veces perdida por los adultos o solo reconocida como nostalgia- de asombrarse. El niño es, como dice L’Ecuyer (2012, p. 56), curioso, descubridor, inventor, capaz de dudar sin desconcertarse, de formular hipótesis y de comprobar su validez mediante la observación.

Vea Vecchi (2013) nos narra con brillantez una cultura de la infancia con niños y niñas que piensan y sienten con la capacidad de establecer conexiones insospechadas, holísticas y no estandarizadas, de buscar el significado de los acontecimientos con alegría y placer; con capacidad de inventar e interpretar situaciones nuevas y creativas con empatía con las cosas y con los demás. Niños y niñas que, tenazmente y sin indiferencia, son capaces de proyectarse en imágenes creativas que idean simbólicamente escuchando a los demás y escuchándose a sí mismos con *pieles sensibles* también a otras culturas. Eulalia Bosch (2009, p. 72) afirma con contundencia que “Tal vez la infancia sea la única etapa de la vida en que el cuerpo no se opone a ninguna manera de gravedad y, por lo tanto, consigue la máxima flexibilidad con el mínimo esfuerzo. Tal vez se la infancia la sola etapa en la que la mano sigue al cerebro casi automática, libre de interferencias ajenas. Tal vez llamamos *infancia* a la oportunidad de todo ser humano de experimentar la unidad de su existencia como entidad física, capaz de construirse un lugar entre las cosas y sentirse ser”. Ese es el lugar, más que espacio que deseo curiosear desde las relaciones entre el arte y la infancia.

Escucha

Para Malaguzzi no es suficiente con observar y tomar nota de cómo piensan los niños y niñas. La escucha supone un compromiso ético y político con las ideas y derechos de la infancia. Reflexionemos, un poco más, sobre el sentido de la escucha. No es posible la escucha sin comprensión. Edgar Morin (1999, p. 65) distingue la explicación, como forma de conocimiento objetivo, de la auténtica comprensión humana que aprovecha la subjetividad para sentir al Otro como sujeto, con sus sufrimientos, alegrías, emociones: “A partir de la comprensión se puede luchar contra el odio y la exclusión.” Esta ética de la comprensión no se puede consumir sin la empatía.

⁴Es un músico que toca el txistu, un instrumento de viento de 3 agujeros que es típico de la cultura vasca.

Los recientes descubrimientos y las investigaciones sobre las neuronas espejo nos revelan conocimiento y posibilidades sobre esta competencia humana (aunque también otros animales la tienen). Estas células nerviosas cerebrales responsables de los procesos del *entonamiento afectivo* común, de las imitaciones sugerentes y del reconocimiento de las intenciones del otro en su gestualidad, nos abren las puertas a un mundo de posibilidades inexplorado de procesos importantes de fraternidad, a veces, sumergidos en el olvido de nuestras raíces biológicas del amor. Merlau-Ponty matiza esta idea filosóficamente: “Es como si la intención del otro habitara mi cuerpo, y la mía, la del otro”. Y Leopoldo Panero, poéticamente, escribe: *No se conoce bien quien no se baña dentro de otra mirada*. Esta es esa ética de la comprensión y de la escucha. Una ética, también, teñida de ese sentido de *hospitalidad*, a partir del rostro del otro de Levinas, una forma de acogida de la subjetividad del Otro en el proceso educativo: “[...] la subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la ‘palabra del otro’, una respuesta a su apelación y demanda” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 140)

Practicar la escucha no es fácil. Recuerdo una anécdota contada por Miguel López Melero en *Conversando con Maturana de Educación* (LÓPEZ el al, 2003, p. 103). Cuenta cómo un día Paulo Freire llega a su casa y le dice a Berta, su mujer, que le van a llevar a prisión: *Berta, me van a meter en la cárcel. Pero hombre, ¿cómo te van a meter en la cárcel si tú eres muy buena persona?... Berta, algún día me van a meter en la cárcel... ¿por qué te van a meter en la cárcel. Y Freire: Por escuchar a los campesinos*. Como ya sabemos, el pedagogo brasileño fue encarcelado durante 70 días, en 1964. La escucha verdadera, auténtica y veraz es uno de los actos más revolucionarios, o mejor de metamorfosis, del ser humano. Significa asumir conscientemente el esfuerzo del compromiso ético con las ideas del Otro, con lo que nos contradice. Representa dotar de memoria a lo diferente. Darwin (2009, p. 123), por ejemplo, aprecia en su *Autobiografía*, que “durante muchos años he observado una regla de oro: cuando me encontraba un hecho publicado, una observación o un pensamiento que contradecía mis resultados generales, tomaba nota de ello lo más exactamente posible, pues la experiencia me ha enseñado que tales hechos o pensamientos escapan más fácilmente a nuestra memoria que los que nos son favorables”. Los niños y niñas son unos grandes *escuchantes* porque no se aferran tozudamente a ideas. Son capaces de cambiarlas e intercambiarlas con facilidad, honestidad y humildad.

Escuchar no consiste, como han entendido algunas prácticas superfluas escolares, juntar a los niños y niñas en un corro o asamblea rutinarios para que cuenten qué han hecho el fin de semana. La verdadera escucha acoge la palabra multisensorial del otro y le da cuerpo y existencia. Es necesario un compromiso, en este sentido, con los niños y niñas para llevar a cabo las consecuencias de la escucha de sus teorías, imaginarios, pensamientos, emociones y sentimientos; en definitiva, de su cultura. Ésta es la complejidad de una ética personal y profesional. La escucha se despliega en la espera. La escucha surge de la demora temporal, en la esencia de la duración eterna del “recreo” del presente. Los niños y niñas permanecen también a la espera de ser escuchados y alcanzan como suya la voz de Séneca:

*¡Escúchame por un día, una hora solamente,
solamente un momento
para que yo no perezca
en el horror del salvaje aislamiento!
¡Oh Dios, no hay ninguno
que me escuche...!*

Una de nuestras responsabilidades profesionales es dar sentido y respuesta ética a esa voz. Una preocupación ética, como dice Maturana, que “[...] surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo, tengo que amarlo” (LÓPEZ el al, 2003, p. 131).

Preguntas

Mario Benedetti en el poema titulado “Happy birthday” se pregunta:

*¿Cómo será el mundo cuando no pueda yo mirarlo
ni escucharlo ni tocarlo ni olerlo ni gustarlo? (...)
Mas, ¿cómo será el mundo sin preguntas?*

El imaginario del poeta nos desvela las oportunidades y límites de un mundo sin preguntas. En la escuela –poco poética– que padecí de niño me enseñaron a responder siempre con la *verdad*, su verdad, a las preguntas del maestro. Un maestro que sabía anticipadamente las respuestas que quería sólo controlar. Para eso, mejor sí, un mundo sin preguntas. Pero estas no son las preguntas esenciales. El mundo se transforma gracias a la curiosidad humilde de los interrogantes. Valeria Bechuk (2011) habla de esas preguntas generadoras de incertidumbre, de aventura, de asombro e inseguridad. Suponen ese interpelar existencial heideggeriano que nos atraviesa la mirada para proyectarse en todas las direcciones caleidoscópicas posibles. Estas preguntas no banales nos lanzan en una búsqueda de lo incierto, lo inédito y lo inesperado. Posteriormente, y con respecto al tema artístico que nos ocupa, abriré los interrogantes que sirven para dirigir – polisensorial y sinestésicamente – la mirada para tratar de comprender la cultura infantil. Para que las dudas sean generadoras de nuevas interpelaciones, desde la investigación educativa y artística, he detectado diversas estrategias que sirven para explicitar preguntas no banales.

En primer lugar, es importante que las preguntas no sean disyuntivas. La dicotomía se mueve en los extremos y no en la dialógica de los matices. En segundo lugar, es importante preguntarnos lo que de verdad no sabemos; si no se convierte en un control por la respuesta correcta, como me ocurrió en mi triste experiencia escolar. En tercer lugar, creo interesante evitar las preguntas behavioristas referidas a conductas observables. Es muy común preguntarnos sobre cómo reaccionarán los niños ante una situación. Tengo aversión al verbo reacción porque me evoca acción-reacción, estímulo-reflejo. Este paradigma obvia los procesos, las motivaciones, los deseos, las actitudes; lo que en realidad no se puede medir, lo más bello del ser humano.

La cultura artística

Se han escrito ríos de tinta sobre arte, belleza, artesanía, estética o creatividad, conceptos relacionados, ligados y, a veces, intencional o perversamente separados. No voy a describir aquí las diversas características semánticas o las diferentes apreciaciones de dichos términos. Sí voy a narrar algunas ideas que –a lo largo de los años de mi formación– me acompañan y sintonizan en mi trabajo como *tallerista* con los niños y niñas. Para mí el acercamiento a lo artístico me ha dado la posibilidad de desvelar relaciones y matices entre elementos, aparentemente alejados.

El artista sería aquella persona dotada de la capacidad de ver y expresar el mundo como nadie lo ha hecho antes. Marzal (2011, p. 33) nos habla de dos rasgos definitorios del arte: la ambigüedad y la autorreflexibilidad. “[...] la ambigüedad pretende poner de relieve el carácter abierto de toda obra de arte, su estructura abierta que hace posible un permanente e inagotable repertorio de interpretaciones de la obra de arte [...] La autorreflexibilidad remite a la capacidad que tiene toda obra de arte para poder hablar de su particular configuración y su poder para cuestionar qué es el propio arte. En última instancia, toda obra de arte somete a interrogación la naturaleza del arte, planteando nuevas preguntas y creando un conflicto entre el público en lo referente a lo que ya conoce”.

Cada vez que veo la serie de pinturas –casi infinitamente diversas– de Paul Cézanne de la montaña de Sainte Victorie, o las versiones lumínicas y cromáticas de Claude Monet de la catedral de Rouen quedo en un estado particular de contemplación que me transporta a una forma de apreciación

estética de aprender a mirar el mundo cada vez con los ojos de la extrañeza. El arte me confronta con la posibilidad de saber que todavía no lo he visto todo aunque lo haya mirado muchas veces. Cada ocasión es una oportunidad para ver distinto. De la misma manera, me fascinan las obras dadaístas de Marcel Duchamp por inoportunarme, desde los cimientos, en mis concepciones más aferradas.

Cuentan que Jorge Oteiza⁵ escuchó a un observador que contemplaba su obra de la fachada del monasterio de Aranzazu, y que señalaba la distancia entre los apóstoles y la Virgen: “¿Y eso lo vais a dejar sin nada?”. El escultor vasco contestó: “Sin nada no. ¡Con nada!” Esta respuesta me da un vuelco antropológico porque me lleva a mirar la poética del espacio vacío desde otra disponibilidad. Tanto que agradecer a este artista, autor de la *caja vacía*, la puesta en crisis de la relación entre mi forma de ver cotidiana los llenos y vacíos de las formas geométricas u orgánicas.

Acostumbrado a que las concepciones más pedagógicas y psicológicas busquen la luz y la claridad, lo que me gusta de la concepción artística y estética es lo que Paul Valéry (1990: 52) llama el atributo de la indeterminación: “[...] decir de un objeto que es *bello* es darle valor de enigma”. Kandinsky (2005, p. 23) afirma que “[...] cada cuadro encierra misteriosamente toda una vida, toda una vida con muchos sufrimientos, dudas, horas de entusiasmo y de luz”. Y considera que la misión del artista es enviar luz a las profundidades del corazón humano. Yo añadiría que no podemos identificar la luz si no descubrimos las potencialidades de las sombras y penumbras. Tal vez sea Rafael Alberti (1991) en *A la pintura*, quien mejor ofrece una relación poética y estética entre diversos lenguajes artísticos. Me fascina y me transporta a otro mundo posible cuando habla, por ejemplo, metafóricamente de un pincel como:

*A ti, vara de música rectora,
concertante del mar que te abre el lino,
silencioso, empapado peregrino
de la noche, el crepúsculo y la aurora.*

*A ti, caricia que el color colora,
fino estilete en el operar fino,
escoba barredera del camino
que te ensancha, te oprime y aminora*

*A ti, espiga en invierno y en verano,
cabeceante al soplo de la mano,
brasa de sombra o yerta quemadura.*

*La obstinación en ti resplandece.
Tu vida es tallo que sin tierra crece.
A ti, esbelto albañil de la Pintura.*

Esta imagen extraordinariamente poética me hace indagar en otra forma de mirar, de buscar y de expresar, como si fondo y forma pertenecieran a la misma resonancia de un alma simbólica. Creo que fue Picasso el que dijo que el arte es la mentira que nos ayuda a ver la verdad. Decía Malaguzzi que todo niño que nace es un gran punto interrogativo. El arte sintoniza con esta mirada. Si por algo me fascina la obra y el pensamiento fotográfico de Luigi Ghirri (2014) es por su forma nebulosa de apreciar la realidad para transformarla en un filtro expresivo que tiñe la realidad –nueva realidad– de matices transparentes y densos al mismo tiempo; y cómo el color se convierte en sonido cromático. El arte, como dice Greene (2005, p. 36) puede liberar la imaginación y destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas para romper con la normalidad o el sentido común. “La imaginación rompe con la inercia del hábito” (2005, p.41).

⁵Narrado por Bosch (2009, p.73).

Recuerdo que Malaguzzi me comentaba que había demasiada normalidad *normalizante* en las escuelas que impedía atreverse a probar, a hacer locuras, a experimentar con los posibles y volar hacia la ensoñación de los imaginarios por descubrir. Su invento del *atelierista*, ese profesional con formación artística que trabaja en cada escuela tiene mucho que ver con esta idea. Una idea que, como Daniele, lucha contra el aburrimiento, la rutina como la angustia de la existencia. Me gusta recordar las palabras de Mary Warnock⁶ cuando afirma que “el objetivo principal de la educación es dar a las personas la oportunidad de no aburrirse nunca; de no sucumbir nunca a la sensación de haber llegado al final de lo que valía la pena”.

Lo artístico me une al mundo con pasión, placer, sentido vital, calidez, humor, las relaciones creativas, metafóricas e inextricables de los procesos de aprender y desaprender, recordar y olvidar, saber e ignorar. El arte me lleva, como en el body art, o en cierto arte *matérico* gestual, a relaciones corporales plenas. El arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa (2012, p. 168-170) da en la clave de la tarea ética del arte y la arquitectura: “tienen que conservar las diferencias de significado y, en particular, los criterios de calidad sensorial, experiencial y existencial. Sigue siendo responsabilidad del artista y del arquitecto defender el enigma de la vida y el erotismo del mundo vivo [...] necesitan imponerse tareas que nadie más sabe cómo imaginar [...] la arquitectura tiene que ralentizar la experiencia, detener el tiempo y defender la lentitud natural y la diversidad de la experiencia. La arquitectura debe defendernos contra la exposición, el ruido y la comunicación excesivos. Finalmente, la tarea de la arquitectura consiste en preservar y defender el silencio”. Grandes ideas en un mundo consumista, mercantilista, neoliberal y neoconservador que llena las escuelas y la sociedad de prisas por enseñar y aprender de estimulaciones que violentan la lentitud de ciertos procesos que transitan en el alma de los niños y niñas.

El arte juega con la sinergia, intercambio y retroalimentación de diversos lenguajes, cien dice metafóricamente Malaguzzi. Si me gustan los retratos o autorretratos de Velázquez o de Van Gogh es porque son como un espejo que me devuelve caras de mí mismo, de mi identidad fluctuante. El arte me da la posibilidad de reconocermé a mí mismo y de inventarme en posibilidades insospechadas que reconozco en trazos o manchas cromáticas que me simulan. También, diversas obras en diversos momentos me suscitan emociones que me ayudan conocerme desde mis sentimientos, a veces ocultos. Me he fascinado y horrorizado con algunas obras futuristas. También lo artístico me evoca compromiso político, me hace luchar contra la apatía, la indiferencia o el conformismo. Si me gusta la Bauhaus es por su ideología y compromiso experimental y democrático.

Relación entre niños, niñas, arte y artistas

¿Cuál es la relación entre el arte, los artistas y las potencialidades infantiles? ¿De qué forma existe un arte infantil? Recuerdo que siempre ha sido un tema de diálogo y de discusión con Veà Vecchi. Gracias a ella he podido clarificarme algunas ideas. Tenemos que ser muy cautos a la hora de comparar artistas con niños y niñas. Es importante, en primer lugar, tener en cuenta las diferencias ambientales y culturales (VECCHI, 2004). Por otra parte tenemos que tener en cuenta que el arte no se mueve sólo en los productos, sino en la belleza de los procesos. Los procesos creativos de los artistas contienen estas palabras clave (VECCHI, 2004, p. 140): tensión emotiva y cognitiva, síntesis, innovación, valor, ruptura de esquemas, capacidades técnicas, imaginación y reelaboración.

Es cierto que estos elementos también pueden estar presentes en las obras gráficas infantiles. Ya he hablado de cómo son sus elementos expresivos no encerrados en rígidas categorías mentales. Es importante, para valorar la cultura infantil, tener en cuenta estas posibles analogías. Pero Veà (2004, p. 140) nos habla de saber encontrar las diferencias para aclarar este tema: “además de las evidentes diferencias técnicas y de consciencia cultural, también está la tensión del artista al

⁶Citado por Greene (2005, p.143).

mostrar las grietas, las contradicciones, la cara escondida de las cosas; pero sobre todo está el compromiso de los niños para vivir (y crecer) en mundo que tienen tiempos y pulsiones diversos. Entre las diferencias no incluyo las finalidades, porque en el fondo ambos exploran e interrogan la realidad con la intención de comprenderla y buscan e inventan signos para representarla”.

Es fundamental indagar las diferencias de identidad e imaginarios entre unos y otros. “La yuxtaposición de niños y artistas es ventajosa cuando trabajamos sobre sus procesos y los ponemos lado a lado, mientras por el contrario, la comparación de los productos acabados lleva a equívocos y a evaluaciones distorsionadas [...] También surgen errores cuando se comparan los gestos gráficos de los niños con los de los artistas. Sólo son parecidos: cuando los niños ven una cosa, el gesto gráfico que usan para representarla puede ser muy sintético, como si cogiesen la esencia del sujeto representado; a menudo, los gestos gráficos de los niños tienen una inmediatez singular y muy expresiva, mientras que en los adultos, esta inmediatez es fruto de un proceso de consciencia cultural y técnica, de pruebas y elecciones.” (VECCHI, 2013, p. 253-254).

También Dolci (2013, p. 31-35) nos habla de respetar estas diferencias por lo que respecta al arte teatral: “Los niños hacen cosas muy similares a lo que entendemos por teatro... Los niños asumen continuamente en sus juegos la identidad de otros, se colocan en contextos lejanos e imaginarios (deformando el curso del tiempo a su gusto, y a veces se disfrazan (...)) Hay una gran similitud entre los juegos de los niños y lo que hacen los actores: se sitúan en el centro de la atención, utilizan objetos de forma diferente a la que están destinados... Esta proximidad no debe hacernos olvidar las diferencias (...) Generalmente, los adultos, aunque se disfracen y juegue no siente fluir por dentro una identidad distinta a la propia con la misma intensidad (...) El adulto finge para *parecer* otro, mientras que el niño finge para *ser* otro.”

En algunas escuelas del estado español son típicos los proyectos tipo de “Pintando como Picasso” o “Soy Miró”. En estos proyectos a los niños y niñas, después de ver reproducciones o exposiciones de algunos artistas se les pide que pinten con los gestos parecidos e imitativos de esos artistas. Una vez más, el adulto, aunque sea culto y sensible, es situado por encima de la cultura de la infancia. A los niños y niñas se les vuelve a someter a una pasividad de copia, disfrazada de creatividad. No estoy diciendo que los niños y niñas no puedan disfrutar del arte. Es muy importante el contacto directo con las obras, con catálogos o libros de arte para ampliar las posibilidades del imaginario infantil. Hasta ahí todo correcto. Como dice Dewey (2003, p.277), a raíz del encuentro con la obra de arte: “Nos lleva más allá de nosotros mismos para encontrarnos a nosotros mismos”.

El problema llega cuando al niño le damos un modelo a imitar. Los volvemos a considerar vasos vacíos. Otra cosa es que mi cultura artística me lleve a ver, con mayor sensibilidad y reconocimiento, los grafismos infantiles. Es cierto que no puedo evitar, ante algunos dibujos infantiles, ver en las líneas, puntos, manchas o composiciones ciertos “kandinskys”. Vasili Kandinsky, mi artista favorito, me descubre la importancia de la gramática del alfabeto sonoro de los gestos gráficos. De esto hablaré también con posterioridad. Esta formación me lleva a fascinarme más, apreciar y dar valor interpretativo a algunos grafismos infantiles para entrar en diálogo empático con ellos y con su creador, pero nada más... ni nada menos.

El dibujo infantil

Sigo documentalmente⁷ a Ane, una niña de 30 meses que está dibujando sentada (en otras ocasiones lo ha hecho de pie o tumbada) en un papel blanco con pinturas de cera. Me sorprende cómo indaga la diversidad de gestos gráficos, cómo surgen las huellas plásticas (perpendiculares, signos curvos de acogida, figuras semicerradas, espirales, la sinuosidad de los trazos, la extensión

⁷ Que supone más que fotografiar.

de las manchas, las presiones significantes...) en combinación cromática complementaria, como acopla su cuerpo a un papel, símbolo del silencio elocuente. También me llama poderosamente la atención cómo su mano izquierda, que no es con la que dibuja, toca con diversos dedos y distintas intenciones las marcas de lo que Matthews (2002) llama estructuras de primera generación (arcos horizontales, verticales, vaivenes), segunda generación (trazos en línea recta, curva, puntos en movimientos) y tercera generación (formas cerradas, relaciones dentro/fuera, centros con radios, paralelismos, colinealidad, uniones en ángulo, estructuras en ángulo recto y formas en U). Lo que veo y narro me recuerda a las ideas de Roser Juanola (2015) cuando afirma que todas las partes del cuerpo mantienen una complicidad en el dibujo, que el punto de vista también *performa* el dibujo, cómo es importante tener en cuenta el espacio disponible para la acción o cómo los materiales y objetos tienen un lenguaje propio que los niños y niñas escuchan. Me centraré ahora en las posibilidades del dibujo infantil. Es un tema que me ha absorbido en varias investigaciones. Me gustaría hablar también de procesos de creación musical, teatral, de danza... Pero me considero absolutamente ignorante como para abordarlo con la complejidad que merece.

¿Por qué el niño dibuja? ¿Qué sentido tienen sus primeros grafismos? ¿Cuáles son las relaciones entre gesto, materia, herramienta y soporte plástico? ¿Cómo interpretar estéticamente estas huellas llenas de humanidad? ¿Cómo acoger y acompañar estos procesos creativos? ¿Cómo dialogar coherentemente con sus dibujos sin simplificar su potencia expresiva? ¿Qué contextos o entornos posibilitan amplificar las capacidades creativas infantiles? ¿Cómo es la relación con otros lenguajes?

En el afrontar estos interrogantes me ayuda hacer un recorrido filogenético, pero también siendo críticos y cautos al unir simplificada la hipótesis de que la respuesta a la ontogénesis está en el recorrido filogenético. Según el biólogo Edward O. Wilson (2012, p. 108) la explosión creativa no puede haber sido un único acontecimiento genético, sino la culminación de un proceso gradual que empezó en una forma arcaica de *Homo sapiens* hace 160.000 años. “Esta idea viene respaldada por descubrimientos recientes del uso de pigmentos de esta antigüedad, así como de adornos personales y de dibujos abstractos raspados sobre hueso y con ocre que datan de hace entre 100.000 y 70.000 años”. El arte resultó posible cuando se desarrolló la capacidad de pensamiento abstracto en una relación sinérgica entre el arte visual, la música, la danza y las ceremonias y rituales religiosos.

Groenen (2000) en un estudio sobre la dialéctica entre la sombra y la luz en el arte paleolítico muestra cómo la ubicación y forma de los grafemas (figuras zoomorfas, antropomorfas, los trazados complejos, los trazados de acción y las representaciones de manos) en las cuevas tenían que ver con la forma, intensidad, tipo de luz y sombras –propias o proyectadas– de la propia caverna. De ahí surgieron escenas que narran motivos cotidianos de las maneras de vida ancestral. Lo interesante es la complejidad topográfica (abultamientos, fisuras, grietas, sinuosidades, pliegues, nudos, planos, estrecheces) de las formas en sintonía con las posibilidades de las rocas. En las pinturas de las manos rojas y amarillas hechas con la técnica de la sopladura de los pigmentos directamente desde la boca con los labios apretados también me llama la atención que pertenezcan a individuos de todas las edades, desde bebés a adultos. También parece claro, y esta hipótesis nos liga con la idea de caos creativo, que no es posible trazar una evolución lineal en el arte parietal. Resulta útil, sin duda, la lectura crítica de las diferentes teorías y aportaciones clásicas o contemporáneas sobre el dibujo infantil: Luquet, Lurçat, Piaget, Freinet, Stern, Wallon, Lowenfeld, Arheim, Eisner, Kellogg, Widlöcher, Zazzo, Cherry, Calmi, Goodnow, Machón o Marín, entre otros. Por razones más emocionales me referiré a las teorías y prácticas de un autor y una autora que me han ayudado a dibujar mi sentido personal y profesional de ser y actuar.

Los placeres, Malaguzzi y el dibujo infantil⁸

Loris Malaguzzi, el pedagogo y animador de la aventura educativa reggiana, es el inventor genial de una forma de taller licuado en la cotidianidad de la escuela y de la figura creativa del *tallerista*. A Malaguzzi siempre le interesó el dibujo infantil por la *dialogicidad* interrelacional e inclusiva con otros lenguajes. Para él, ver dibujar a un niño es asistir a un proceso complejo (etimológicamente, lo que está *tejido junto*) que va más allá de los propios grafismos visibles. Dejar una estela sobre una superficie blanca es, ante todo, un placer. Este goce ha sido retomado por Loris Malaguzzi para ofrecernos una serie de pistas de lectura que nos hagan reconocer la felicidad y alegría (también desde el reto) que supone para un niño o niña depositar una huella. Recordemos, ahora, dichos placeres⁹ que tratan de devolver a la expresión gráfica de la infancia toda la riqueza que acredita:

-*Placer motor y cinestésico*. El niño lo busca a través de la acción motora y muscular.

-*Placer visual*. El que la mirada desvela.

-*Placer táctil y auditivo*. Cuando el niño dibuja puede encontrar un ritmo o un pequeño ruido al percibir cómo el lápiz acaricia el papel. Es una "tactilidad" que incluso el ojo puede apreciar.

-*Placer rítmico-temporal*. Como aquél que se produce al imprimir diversas velocidades a los gestos o el que se siente al parar una pintura para hacerla, de nuevo, correr por el papel.

-*Placer cognoscitivo*. El que se siente al saber que dibujar es aprender a conocer.

-*Placer de dominancia espacial*. Es el que proviene de observar (comparar y contrastar) el espacio geométrico que se ocupa y el que no se llena al dibujar.

-*Placer de variación espacial*. Analizar cómo sus gestos varían según el movimiento que se les aplica.

-*Placer de la repetición*. No en un sentido negativo. Es la necesidad aseguradora y de reforzamiento que el niño lleva a cabo en la realización de una obra plástica.

-*Placer alusivo*. El niño y la niña, a través de las huellas que dejan sus manos, se identifican y reconocen en sus propias líneas y manchas que recorren el papel.

-*Placer lúdico*. El vagabundeo gráfico por el soporte plástico no tiene ningún fin. Mover un lápiz o un pincel para descubrir los matices significativos de un color que gotea, una línea que se revuelve en sí misma, o una mancha que adquiere densidad o transparencia, es un juego (entendido desde la mayor seriedad).

-*Placer emocional*. Un placer que no es sólo sentimental, sino una necesidad de superar lo que ya se ha hecho y de buscar nuevos proyectos futuros en la propia expresión comunicativa.

-*Placer constructivista*. Es el afán compositivo en la actuación del niño y de la niña que, al dibujar, buscan organizar un sistema coherente con sus propios objetivos.

-*Placer relacional*. Dibujar es relacionar. Relacionar los propios índices plásticos y simbólicos de los grafismos y unirlos con imágenes y deseos presentes o ausentes.

⁸Esta parte es una revisión de una anterior publicación. Ver Hoyuelos (2002).

⁹Recogidos de una conferencia celebrada en Reggio Emilia en febrero de 1987.

-*Placer de fabular*. Entendido como esa capacidad del niño de crear e inventar imágenes nuevas, de mezclar y mestizar recuerdos que pueden brotar de su memoria.

-*Placer simbólico*. Al descubrir que líneas o manchas pueden representar significados de la realidad, objetos que se pueden nombrar. Pero, también, los primeros gestos infantiles, los mal llamados garabatos, pueden simbolizar – como ha demostrado Isabel Cabanellas- las diferentes acciones o movimientos que los niños viven en su forma de expresarse.

-*Placer estético*. Los diversos grafismos que componen un dibujo, con su anchura, longitud, espesor, color no son inertes; son, como nos recuerda Kandinsky, campos de fuerzas que, en su interacción, generan un sistema dinámico y virtual de elecciones estéticas.

-*Placer comunicativo*. Es el descubrimiento de un lenguaje que puede hablar, desde su propia especificidad y originalidad, con diversos interlocutores en interacción social. Aunque decir que el niño siempre tiene intención de comunicar cuando dibuja, sería una terrible simplificación.

-*Placer de identidad*. Ya que el niño puede encontrar en el dibujo una forma de reconocer su imagen retratada, como si supusiera un conocimiento matizado de sí mismo.

Estos placeres son ingredientes que, en un dibujo, pueden aparecer juntos o no. Con esta teoría, Malaguzzi lo que pretende, por encima de todo, es devolver al dibujo infantil toda la riqueza que se merece, para huir –como diría Morin- del peligro de la explicación simple.

Isabel Cabanellas

La primera vez que vi a Isabel fue como mi profesora de la Facultad en 1982. Recuerdo que en la primera clase nos proyectó una diapositiva de un dibujo infantil no figurativo de un niño de tres años. Yo no entendía nada, pero me fascinaron sus palabras: "Esto no es un garabato. El garabato no existe, sólo supone la ignorancia del adulto. Lo que vemos son gestos con significado, en ningún caso garabatos". Desde esa fascinación y seducción cultural inicial tengo la suerte y el privilegio de compartir con esta profesora emérita y doctora en bellas artes una profunda amistad y un proceso de investigación cualitativa que nunca seré capaz de agradecer lo suficiente.

Isabel me acercó al mundo del dibujo desde la apreciación y resonancia estética. A ella, a propósito del arte infantil, le gusta citar a Matisse cuando afirma que "cada obra es un conjunto de signos inventados durante la ejecución y para las necesidades del lugar. Fuera de la composición para la cual han sido creados, estos signos no tienen ya ninguna acción. El signo está determinado por el momento en que yo lo empleo y para el objeto del cual debe participar". De los profundos estudios y aportaciones sobre el análisis de dibujos infantiles destacaría ahora cuatro ejes transversales: los índices dimensionales, la relación entre la línea y la mancha, las posibilidades de las dominantes simbólicas de los gestos gráficos, la documentación de los procesos gráficos.

I. Las señales significantes de los índices dimensionales

Para Cabanellas (1990a) estos índices dimensionales son las unidades primarias de información de carácter espacial. Existen índices dimensionales de cero dimensiones como los puntos, la intensidad, el color, las luces, las sombras, las manchas o los gradientes de textura. También están los índices dimensionales de una dimensión que son los elementos lineales que aportan información de dirección, orientación y medida. Los índices dimensionales de dos dimensiones son la articulación de las superficies según la situación, orientación y medida de los planos que la componen. Los índices dimensionales de tres dimensiones suponen la organización de la

integración de las otras dimensiones y nos aportan información sobre la articulación del volumen. Por último (CABANELLAS, 1993), la composición o cuarta categoría de relaciones se refiere a los elementos compositivos de un dibujo, a los agrupamientos, tensiones, ritmos, agrupaciones y armonías de los elementos plásticos.

II. La relación entre la línea y la mancha

Para Cabanellas (1990b) no existe una *subalternidad*, en forma de relleno de un contorno de la mancha con respecto a la línea cerrada. El diálogo entre mancha y línea en los dibujos espontáneo es creativo, diverso y no "sometido". Y esto es importante porque, como veremos posteriormente, el relleno de colores impuesto por la incultura adulta - en forma de fichas o cuadernos que enseñan a dibujar- es una gran aberración. La expresión gráfica a través de manchas puede suponer, para Isabel, la comunicación de la forma de contacto con las texturas de la materia, probablemente de las emociones sentidas a través de las palmas y dedos de las manos. De hecho, Ane, la niña de 30 meses dibujando, tocaba curiosamente las manchas que su mano derecha creaba con el dedo corazón de su mano izquierda.

III. Las dominantes simbólicas de los gestos gráficos

Cabanellas (1989) tuvo la genialidad de comparar las tipologías poéticas de lo lírico, lo épico y lo dramático con tres aspectos que estudia el antropólogo Gilbert Durand (2005) y que denominó dominantes simbólicas. Estas son tres: la de posición, la de asimilación y la de ritmo o generativa. Tres dominantes que se combinan y alternan en las gráficas infantiles para representar formas de estar en el mudo. Los rasgos dominantes de posición, con carácter épico del *yo frente al mundo* se expresan con relaciones plásticas de arriba-abajo, de verticalidad en contraste con lo horizontal, con formas claras y rotundas, con colores contrastados, con un tipo de línea tensa, fuerte y de clara definición de formas.

Los rasgos dominantes de asimilación, relacionados con las formas líricas, tienen que ver con situaciones de intimidad, sentimientos de ternura o expresión del *yo interno*. Las formas tienden a lo pequeño, delicado, bello y armonioso; la línea aparece con carácter fino, sinuoso, expresando recorridos internos, y el color y las manchas no contienen contrastes marcados, con variados matices y vibraciones texturales. Los rasgos dominantes de ritmo como generador de formas y espacios se encuentran en las formas dramáticas de un *yo en el mundo*. Las formas plásticas se expresan en la repetición como medida y acción. Son composiciones dinámicas creadas por la alternancia de formas, colores y materias. La línea puede aparecer en grafismo y arabescos repetidos.

IV. La documentación de los procesos gráficos

Con Isabel tuve la suerte de realizar, en colaboración con las compañeras profesionales de la escuela infantil municipal Haurtzaro de Pamplona dos documentales: *Mensajes entre líneas*¹⁰ y *Momentos, cantos entre balbuces*¹¹. Isabel se ha interesado siempre por el relato documental interpretativo de las formas y procesos de cómo los niños y niñas construyen las raíces e imágenes plásticas, cómo es el diálogo entre la forma y las materias. El vídeo como estrategia de investigación supuso detenernos en analizar los gestos, huellas, emociones y sistemas sensoriales con los que los niños y niñas, menores de 4 años, generan transformaciones plásticas también de intercambio social. Con

¹⁰ Cabanellas y Hoyuelos (1994).

¹¹ Cabanellas y Hoyuelos (1998).

Isabel aprendimos a mirar de otra forma, y a ver como antes no habíamos visto las capacidades artísticas de niños y niñas.

El diálogo con los dibujos de los niños y niñas

Recuerdo en una investigación que jugamos a ver qué decíamos cuando un niño o niña se nos acercaba a enseñarnos un dibujo que había realizado. Las frases más repetidas eran: *¡qué bonito!, ¡qué chulo!, ¿qué has dibujado?, ¿quieres pintar más?, ¿quieres otra hoja?, ¡llena más la hoja!, ¿quieres pintar por el otro lado?, ¿lo quieres guardar?* Nos propusimos dejar de decir todas estas frases y preguntas vacías, y encontrar otras formas de diálogo con los niños y niñas. Si todo es bonito o chulo es como si le diéramos al niño un mensaje de que lo que hace no nos importa en realidad nada. Si le preguntamos qué ha dibujado es como si creáramos una expectativa solo en torno a lo figurativo y no con respecto a lo abstracto o figurado que componen formas, trazos, líneas, puntos, marcas o colores. Consideramos que es más oportuno narrar -si lo desean- lo que los niños y niñas hacen -sobre todo en el proceso- para ofrecer reconocimiento y consciencia: *veo que has pintado un rojo en esta esquina, aquí hay una línea larga que se mueve por todo el papel, veo estos puntos que has hecho con mucha fuerza, has pintado esta mancha de dos colores y te gustaba tocarla con la mano, has empezado por este trazo y luego es como si lo hubieras medido con tu mano...* La sensibilización y culturización artística nos permiten significativamente ampliar nuestro repertorio. A mí me han ayudado conocer críticamente, y como he comentado salvando las distancias, algunas obras de las vanguardias del siglo XX, y algunas de arte conceptual, arte povera, arte matérico, gestual y comunitario.

Algunos peligros sin riesgos ni retos

Estamos hablando, fundamentalmente, de creatividad, estética, arte. Pero también es importante comentar uno de los lados oscuros de este tema. Recuerdo muy bien cuando Isabel, en una de sus clases, nos habló del tema de fichas¹², de los estereotipos. Poco a poco comenzamos a investigar y desvelar un terrible mundo, explícito y oculto, que ahora quiero traer a colación, por su pertinencia, en dos artículos que publicamos en esos momentos y que apporto revisados y corregidos.

I. Los estereotipos una forma de contaminación cultural¹³

La imagen es falsamente activa a través de estos esquemas. Supone un equivalente a la enseñanza de frases memorizadas sin lograr comprender aquello que se está repitiendo (...) Para que esa cultura de la imagen sea creativa y no se convierta en elemento destructor de la personalidad, es urgente reconsiderar cómo la usamos, y ser conscientes de que la imagen debe surgir como fruto de una elaboración personal, que es en sí quien la hace comunicante (CABANELLAS, 1980).

¿Qué son los estereotipos?

En imprenta, se llama estereotipo a la plancha que se usa para repetir, para imprimir. También se aplica, a la repetición constante y carente de significado. Por extensión, se utiliza el término para definir las formas prefijadas, simplificadas y pobres, sin valor estético, que sirven de modelo de dibujo para reproducir o para ejemplificar lecciones de lenguaje, matemáticas, etc. Hay una enorme falta de rigor en gran parte de los materiales escolares en todo lo que hace referencia a la calidad de las imágenes. Hace años los dibujos que se les ofrecían a los niños y niñas eran sencillos, en

¹²Creo que en algunos países de Latinoamérica les llaman cuadernillos de aprestamiento.

¹³Cabanellas y Hoyuelos (1995).

blanco y negro, muy realistas pero sin pretensiones. Hoy algunos cuadernos escolares, salvo pocas excepciones, están llenos de imágenes y con colores. Pero su calidad es falsa, pobre, esquemática y repetitiva. El profesorado no siempre encuentra recursos para rechazar, de manera razonada, lo que se les ofrece en letra impresa. Una falta de conocimiento artístico les impide tener confianza en sí mismos por una ausencia de cultura artística, para procurar propuestas de trabajo creativo. Trabajos que supongan un acercamiento directo y personal al lenguaje de la forma en la propia realidad circundante, o en el acercamiento a las obras de Arte. Esta misma semana un comercial de una editorial me ha ofrecido un material de fichas para niños y niñas de un año. No cuento más de la escena ni de mi respuesta por respeto a la sensibilidad del lector o lectora.

¿Por qué son tan aceptados los estereotipos?

No podemos negar que los estereotipos son aceptados de buen grado tanto por algunos niños y niñas como por algunas personas adultas. Queremos comenzar diciendo que no todo lo que ocurre comúnmente en la sociedad puede ser aceptado como válido. Después de reflexionar, éstas pueden ser algunas de las razones que nosotros hemos encontrado para tratar de explicar esta aceptación incondicional:

→ **El desconocimiento de las posibilidades comunicantes del lenguaje plástico.** La expresión plástica, a diferencia de la verbal, tiene sus propios códigos, señales y posibilidades que no conviene confundir. Es principalmente espacial, y puede sugerir mil emociones y mil matices lingüísticos. Así, creemos que las fichas que asocian dibujos esquemáticos a palabras o frases pueden empobrecer, entre otras, tanto la expresión plástica como la verbal.

→ **Las programaciones.** Con el deseo, por parte de algunos maestros y maestras, de cumplir unos determinados objetivos iguales, un determinado horario (impuesto desde el adulto y no desde los derechos de los niños y de las niñas) y de desarrollar capacidades, vienen usadas las fichas escolares. Nosotros pensamos que es a causa de las fichas que dichas capacidades no se desarrollan.

→ **La justificación del trabajo y del gasto escolar.** Las fichas con imágenes estereotipadas se extienden y contagian. Es un gasto innecesario, pero que permite justificar a las familias el dinero que dan para material escolar. ¿Será el uso de los estereotipos una forma inconsciente de consumismo? Así, también, le posibilita al maestro o maestra inseguros, justificar el trabajo realizado durante la semana siguiendo una regla tan falsa como casi insalvable: a más fichas, más trabajo, mejor profesionalidad y más aprendizaje de los niños y niñas.

→ **El infantilismo proyectado por las personas adultas.** Todavía, creemos, que existe la opinión extendida de que como el niño o la niña de educación infantil son pequeños, hay que simplificarles el mundo para que lo puedan "asimilar". Por esto se le dan pastillas o raciones de imágenes simplificadas y esquemáticas. Evitar al niño o a la niña la complejidad de la vida y de las obras artísticas es, a nuestro modo de ver, considerar a la infancia como débil, pobre, incapaz... El niño y la niña sorprenden precisamente por la complejidad de sus posibilidades con las que nacen. Son los estereotipos adultos que tenemos de ellos los que impiden que desarrollen, en parte, dichas potencialidades.

→ **La satisfacción de una comunicación rápida.** No podemos negar que un estereotipo, construido con un mínimo de señales representativas, permite la rápida comunicación entre diversos interlocutores. Pero debemos tener presente que es a costa de todo lo que venimos exponiendo.

→ **El deseo de agradar a la persona adulta.** La persona adulta da por "buenos" los estereotipos porque son "limpitos y claritos". Esto inteligentemente lo entienden los niños y niñas. Así, éstos y éstas se aferran a un lenguaje que sigue las leyes del mínimo esfuerzo. Además, descubren que aprenden algo que pueden repetir con facilidad (aunque sea de forma mecánica). De esta manera pasarán algunos años hasta que se den cuenta que no han aprendido a aprender.

¿Qué capacidades pueden quedar menoscabadas con el uso de los estereotipos?

Los estereotipos, tan asentados en nuestra cultura escolar, pueden empobrecer las potencialidades de la infancia. Analicemos, de forma sucinta, algunas de las capacidades que pueden quedar menoscabadas por un abuso de estas imágenes pobres:

→**La actitud estética.** La interacción con imágenes estereotipadas pensamos que impide desarrollar un diálogo auténtico con las formas, colores, vacíos, llenos, sombras, luces... En lo esquemático desaparece todo ese mundo de matices que enriquece y da sentido a toda obra de arte y al propio ser humano. Con los estereotipos, la persona puede insensibilizarse tanto para apreciar lo bello que le rodea como para ser capaz de construir una ética y estética de su estar en el mundo.

→**La diversidad y la complejidad.** Un estereotipo es, entre otras cosas, una simplificación absurda del mundo perceptivo. Las imágenes esquemáticas se interponen, de forma nefasta, entre la persona y su campo visual. Impiden que ésta pueda apreciar las diferencias, lo diverso, lo complejo. Esta reducción, como dice Malaguzzi, puede evitar que se "*descubra el mundo que ya existe*, y a su vez impide que se autoreconozca distinto a los demás.

→**El desarrollo espacial.** La mayoría de los estereotipos son planos, descontextualizados, sin intencionalidad compositiva, carentes de perspectiva; se trata de imágenes desde un solo punto de vista. Así, no es raro encontrarnos con niños, niñas y personas adultas con grandes dificultades para dibujar la tercera dimensión, para componer el espacio de un papel o para hacer rotar o imaginar figuras desde diversos puntos de vista. Todos los problemas espaciales citados anteriormente, entre los que se encuentra, también, la llamada *línea de base*, pensamos que son debidos a una cultura educativa y social que abusa de las imágenes estereotipadas.

→**La expresión original y creativa.** Una persona creativa es aquella que es capaz de transgredir, de descubrir, de violar lo obvio, lo banal, de romper con los esquemas preconstituidos. Con el uso de las fichas escolares, algunos niños y niñas se convierten en meros ejecutores de un programa colectivo. Se transforman en una fotocopia no distinguible de los demás, ya que sólo cuenta el producto "bien" realizado (el mismo para todos). Con la excusa de enseñarle control motriz, psicomotricidad fina, conceptos matemáticos, espaciales, etc., el niño y la niña se ven obligados a humillar su inteligencia creativa convirtiéndose en repetidores conductistas de estímulos (las fichas) vacíos de sentido.

→**La autonomía.** "Pensamos que los libros de texto (en educación infantil se sustituyen con las clásicas fichas) son (...) directamente responsables de una educación no motivadora (...) Fomentan la conducta heterónoma, al ser una de sus principales pretensiones la unificación de respuestas y la uniformidad de contenidos" (TRUEBA, 1989). Las fichas impiden, así, que el niño o la niña puedan construir procedimientos y estrategias personales, autónomas. Ya que este tipo de educación sólo valora una forma de hacer las cosas, y en consecuencia se instruye para tal fin. De esta manera no se les permite que encuentren sus propios caminos, sus particulares modos de expresarse y comunicarse.

→**La libertad.** Nos hemos encontrado muchos casos de niños y niñas que ante la propuesta de efectuar un dibujo libre, sin intervención, se limitaban a repetir los estereotipos que habían sido obligados a ver o copiar. Esto viene a indicar cómo los niños y las niñas se apropian de esquemas que les impiden el desarrollo de una actitud que fomente su libertad expresiva y creativa.

Podríamos continuar este listado, pero, tal vez, con los elementos señalados baste para plantearnos cuánto y cómo el uso y abuso de los estereotipos puede empobrecer, o quizás impedir, un adecuado desarrollo emocional, cognitivo y social.

Algunas reflexiones más

Con todo lo dicho y viendo la terrible abundancia de los estereotipos, pasamos alternativamente de la tristeza a la indignación. Los niños y niñas, lo más sagrado, lo que debemos cuidar, no contaminar, darles alas para que crezcan solos y solas... Y la educación en lugar de promover actividades infantiles ricas, diversificadas, con posibilidades de que en ellas la infancia autoconstruya su mundo y sus conocimientos, presenta estas actividades rácanas, pobres, vulgares, que potencian el adocenamiento. El resultado es deplorable. Nuestros niños y niñas pierden la posibilidad de enriquecimiento cultural y afectivo que el lenguaje plástico bien tratado, les puede proporcionar. Nos atrevemos a solicitar desde aquí a educadores, padres, madres y administración, que no se acepte con el visto bueno todo cuanto aparece como material escolar. Pensemos que cualquiera de los estereotipos que se les ofrecen a los niños y a las niñas cuesta imprimirlos lo mismo que un buen dibujo de un gran artista.

Hayer la vurro bebera hagua. Algo sobre las fichas y otras incoherencias escolares¹⁴

El lenguaje de la imagen ha sido siempre el instrumento de sociedades paternalistas que negaban a sus dirigidos el privilegio de un cuerpo a cuerpo lúcido con el significado comunicado, libre de la presencia de un icono, concreto, cómodo y persuasivo. Y tras la dirección del lenguaje por imágenes, ha existido siempre una élite de estrategias de la cultura educadas en el símbolo escrito y la noción abstracta. La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis. (Umberto Eco)

Frases como la de este apartado, que pudieran ser enseñadas y repetidas -independientemente de otras consideraciones- a los niños y niñas en alguna escuela, nos harían considerar el método y la calidad educativa de dicha institución. Nuestra formación cultural -principalmente basada en la palabra oral y escrita, y curiosamente preocupada porque un grupo de niños y niñas no aman leer ni escribir- nos lleva a identificar rápidamente los errores ortográficos y sintácticos. Pero -a pesar de estar en un mundo de la imagen- la escuela difícilmente nos ha formado para detectar e individualizar como errores algunas imágenes y propuestas -de ínfima calidad- que aparecen en ese extendido material que son las fichas y los libros de texto.

Las fichas son un material perverso en sí mismo, y más sabiendo que cada niño o niña de educación infantil puede realizar, por término medio, al iniciar su experiencia escolar, unas 600 fichas, alrededor de 1800 rellenos de figuras inútiles y 2.700 repeticiones innecesarias de figuras. No sirve, pues, a nuestro modo de ver la excusa de que las fichas son un material más en una diversidad o que es necesario contextualizar cada ficha en una unidad didáctica, etc. ¿Y esto por qué? Diversas son las razones que nos han llevado, desde hace años, a cuestionarnos el uso y abuso de este medio. Podemos sintetizarlas en las siguientes:

I. El valor de lo emocional y de la letra impresa

Las fichas, aunque en algunas ocasiones son fotocopias, la mayoría de las veces son volúmenes editados. Este hecho -el poder de la letra impresa- unido a que es un material mandado comprar por la escuela -la mayoría de las veces sin justificación ni debate social alguno- hacen que se den por buenas, como algo importante para realizar en la clase. Las niñas y niños -sobre todo emocionalmente- se dan cuenta de que es un material apreciado por el mundo de las personas adultas. Esto puede provocar -según el efecto Pygmalion- que algunas criaturas quieran responder adecuadamente a esas expectativas -que no les pasan desapercibidas- de las familias y de las

¹⁴ Cabanellas y Hoyuelos (1999).

maestras y maestros, que vienen marcadas en la ejecución prevista de cada ficha. Los niños y niñas, en este caso, responden sólo a las previsiones del mundo adulto, pero no profundizan en sus propias capacidades, ni dan lo mejor y más original de sí mismos.

II. La falta de calidad estética

¿Qué es lo que confiere a una ilustración, una pintura, un objeto, el grado de *artisticidad*? Es este un problema sobre criterio estético que, frecuentemente, es demandado por los y las maestras. El problema se define por la necesidad de encontrar dónde está el grado de autenticidad, de sinceridad de una obra. Consideramos que una imagen es estética: si contiene una intención comunicante, si transmite una emoción original, si es capaz de seducir, encantar y tener capacidad crítica, si alberga gestos, aspiraciones, esfuerzos, esencias, búsqueda de matices y diálogos entre opuestos a partir de las destrezas plásticas y de la composición, entre lo denotado o explícito y lo connotado o implícito, si manifiesta un deseo de calidad que es capaz de establecer una dialéctica entre la "imperfección" (toda obra de arte mantiene su tensión creadora, su autenticidad, a través de cierta imperfección de sus líneas, de sus correcciones y de sus manchas que salen de sus límites) y la "perfección". Las fichas escolares que, hasta el momento, hemos visto en nuestras escuelas no responden a estos criterios mencionados. Son, en muchas ocasiones, dibujos para ser pasivamente rellenados, "punzoneados", relacionados con flechas, etc., "sin salirse de la raya". De esta manera, la mancha como forma de comunicación artística, pierde todo su valor expresivo independiente o en relación con la línea. Las fichas están llenas de imágenes aburridas, simplistas, estereotipadas, poco originales, sin gracia, con pobreza compositiva y con gestos alejados de la realidad cultural de la infancia.

III. La imagen de una infancia tabla rasa

La ficha parte de la idea de una infancia que no sabe nada (léanse los números, los conceptos de dentro y fuera, las orientaciones de los objetos, la escritura...), que no tiene cultura, que tiene que aprenderlo todo a base de repeticiones absurdas. Algo que choca con la imagen de una infancia constructora de su propio aprendizaje, con teorías e ideas propias, respetables. De nuevo, la ficha, sitúa a la persona adulta como alguien que controla y decide unidireccionalmente lo que el alumnado -pasivo- debe aprender y cómo lo debe aprender.

IV. La concepción de un aprendizaje lineal y acumulativo

Los libros de fichas están ordenados según una secuencia de aprendizaje prevista por la persona adulta que, generalmente, procede de lo simple a lo complejo. Cada niño o niña son diferentes. Diversas investigaciones han demostrado cómo el proceso de conocer -como el proceso evolutivo de nuestra especie- no es gradual, sino que, en algunos casos, se concreta de forma desordenada, caótica, a saltos, con discontinuidades. Las fichas -antinaturalmente- proponen una forma de aprendizaje que no respeta la idiosincrasia de la manera de aprender de cada individuo.

V. La concepción de un aprendizaje parcelado, descontextualizado y simplificado

En el intento de que los niños y las niñas realicen, con el uso de las fichas, un aprendizaje o adquieran unas destrezas, se comete la equivocación de trocear y descontextualizar la realidad cultural de la infancia. Así, una ficha está diseñada para "enseñar" letras; otra números; otra tamaños; otra correspondencias lógicas; otra acciones corporales desde el absurdo de un esquema; otra pretende enseñar a dibujar... Las fichas destrozan esa idea, tan querida de Malaguzzi y de tantas educadoras o educadores, de la recíproca interrelación y contaminación entre los diversos

lenguajes, y la capacidad -si no viene obstruida por propuestas de este tipo- de transitar de un lenguaje al otro dentro de una historia significativa de los aprendizajes. Y sobre todo el deseo de todo humano de sentirse entero. Los procesos inteligentes de niños y niñas, desde que nacen, son muy complejos. La vida les llevará a saber que los conocimientos no deben de ser minimizados. La escuela -en muchas ocasiones- y las fichas proponen una metodología antinatural que va de lo simple a lo complejo -sobre todo porque nos es más cómodo para el mundo de las personas adultas-, apoyando una tendencia de conservación que no de creación. Las propuestas simplificadas no exigen gran esfuerzo ni búsqueda de capacidades y potencialidades ricas y complejas. Estas se pueden perder, de esta manera, en el camino de la escolarización.

VI. El valor del producto

Las fichas imponen un resultado, una forma de hacer adecuada y una forma de hacer inadecuada. Lo que puede significar criaturas que hacen bien las cosas y criaturas que lo hacen mal, que deben ser corregidas para adecuarse al resultado esperado y que la ficha impone. Se trata de un tipo de educación maniquea que no narra los procesos, sin capacidad de matices, ni valoración de la cultura de cada niño que viene considerada -si no se adecúa a los objetivos marcados- como equivocada.

VII. El no respeto a la diversidad

Cada ser humano es diferente, con diversos intereses, expectativas y formas de hacer para el desarrollo de sus capacidades individuales, en interacción con los demás. Con esta convicción no creemos posible que todos los niños y niñas de una clase o, peor, los que usan las fichas de la misma editorial en lugares diversos, estén obligados a hacer las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo.

VIII. El mercantilismo

Y como fondo de este problema están, además de los intereses ideológicos, todos los intereses comerciales de las editoriales. Hay un gasto medio por familia y año de 275 euros anuales en libros de texto¹⁵. Una cifra que va en aumento. Por lo tanto existen serios intereses mercantiles para que este mundo crezca, aunque en absoluto corresponda con intereses educativos. Diversas son las capacidades que pueden quedar menoscabadas a largo plazo con el uso continuado de este material: la actitud estética, la diversidad, la complejidad, el desarrollo espacial, la expresión original y creativa, la autonomía, la libertad, etc.

Las fichas, al igual que los libros de texto, no son obligatorias en la escuela. Hay algunos maestros y maestras -¡afortunados niños y niñas!- que no las utilizan. Consideramos que su uso debe ser adecuadamente justificado y debatido con las familias, máxime cuando son éstas las que pagan de su bolsillo este innecesario material. Las fichas son un insulto a la inteligencia y a la creatividad infantil. Entonces la pregunta oportuna es: ¿y si no hacemos fichas qué hacemos? Quizás convenga no responder rápidamente. Lo importante es que las fichas -como los libros de texto- dicen lo que se tiene que hacer para llenar -perder- el tiempo. Creemos en una educación crítica, que investiga, que reflexiona, que se cuestiona. Lo más terrible de la ficha es que ésta puede convertir a los sujetos de la educación -maestras, maestros, niños y niñas- en personas adocenadas, que no deben pensar demasiado, sólo ejecutar lo ya preestablecido. Viktor Lowenfeld (1965, p. 80), un estudioso de la creatividad humana, es también contundente: "Una vez condicionado a los libros para colorear, un niño tendrá dificultades para gozar de la libertad de crear. La dependencia que tales métodos crean es devastadora. La experimentación y la investigación han demostrado que más de la mitad de los

¹⁵Aunque en algunos casos sea costado con dinero público en forma de subvenciones.

niños sometidos a la acción de los libros para colorear pierden su capacidad creadora y su independencia de expresión, y se vuelven rígidos y dependientes".

Las propuestas adecuadas

Es nuestra responsabilidad profesional ofertar las mejores propuestas y materiales para que los niños y niñas encuentren entornos y ámbitos con los que sintonizar, expresar y comunicar. Por ejemplo, es mucho mejor la arcilla que las plastilina. La arcilla es un elemento natural que puede adquirir diversos estados dependiendo del grado de humedad. Es mejor el barro reciclado porque contiene la memoria de las huellas de la historia. La plastilina es una materia artificial oleaginosa que puede obturar los poros de la piel. No ofrece la textura, cromatismo y posibilidades dimensionales que aporta la materia arcillosa. Me gustan la configuración de los espacios de juego a partir de las instalaciones que propone Javier Abad (2009; 2011) porque ofrecen la posibilidad creativa de vivir y transformar *epigenéticamente* esos espacios.

Hace un mes volví a visitar durante dos semanas Reggio Emilia. Tuve la suerte de estar con Mirella Ruozzi, una atelierista histórica. Con ella visité la última exposición creada sobre el mundo de la gráfica infantil: *Mosaico di grafiche, parole, materia*. De nuevo volví a entrar en crisis. Había oído decir a Veà Vecchi (2013) que cuanto más rico y complejo sea un lenguaje, más capaz se es de acoger y establecer sinergias con otros. También en Reggio piensan que lo importante es potencial las características creativas "del proceder infantil y alimentarlas con experiencias interesantes para que no desaparezcan ni si esfumen estas cualidades vitales" (2013, p. 257).

Lo que vi a través de los paneles documentales, vídeos y cuadernos de trabajo me hizo tomar consciencia de la pobreza de las propuestas que ofrezco a los niños y niñas. La diversidad de paletas pensadas y organizadas por materiales diversos que pueden dejar huella (lápices negros, grises y blancos de diversa dureza, colores ténpera, pasteles, pinturas al aceite, rotuladores fluorescentes y de colores de diverso grosor, carboncillos negros y "sangre"...) y la diversidad de soportes (papeles, cartones, plásticos y acetatos de diferentes texturas, tamaños y cualidades) me hizo sentirme mal y volver a valorar nuestras "paletas" en algunos talleres. Los niños y niñas en sus procesos con estas materias y materiales "han generado el asombroso y, a veces, desubicado deseo de probar, explorar y poner en relación, con diversas estrategias, una totalidad que activa palabras y narraciones verbales"(RUOZZI, 2015, p. 143). Me resulta interesante proponer aquí algunas de las hipótesis interpretativas de esta investigación extraordinaria (VECCHI; RUOZZI, 2015, p. 138-139):

- "El deseo y la competencia para dar forma narrativa a los propios gestos y a los propios dibujos es ínsito a las relaciones humanas, antes de poseer una expresión lingüística".
- "Sorprende el pensamiento esencial y poético que expresan los niños".
- "Las relaciones entre instrumentos gráficos, tonalidades cromáticas, soportes, imágenes mentales y palabras siempre están presentes en todos los niños de diversas edades. Se dan espirales de percepciones y sensaciones visuales, táctiles y auditivas, a veces de forma fugaz".
- "Las superficies que acogen la gráfica se evidencian, superando nuestras expectativas, como generadoras del proceso creativo".
- "Sobre todo en los niños más pequeños recogemos una expresividad corporal evidente: la experiencia gráfica y verbal viene acompañada de mímicas faciales, gestos, movimientos del cuerpo, tonalidades de la voz, ritmos que se abren en performance de gran teatralidad".
- "Explorando los instrumentos suceden inevitablemente imprevistos (incidentes técnicos los definirían los adultos) que los niños acogen con

curiosidad, alegría espontánea e interpretaciones creativas y funcionales, al mismo tiempo que crean narraciones. La transparencia de las hojas genera atenciones que los niños usan para cambiar su narración gráfica".

- "Percibimos el riesgo, en el ambiente escolar, de una reducción de instrumentos y de técnicas. Esto significa una reducción de experiencias y procesos interesantes y enriquecedores. También queremos precisar (y no es una contradicción) que con un solo lápiz se pueden conseguir sensibilidades técnicas y expresivas importantes. Pero para esto se necesita tener una buena consciencia estética y poética de la gráfica, de considerarla un lenguaje importante para la construcción del conocimiento y proponerla sin mortificar, como desgraciadamente a menudo sucede, la originalidad y creatividad expresiva y cognitiva".

Todavía a mi alrededor, en cambio, veo demasiado lápiz con DINA4 blanco. Y como atelierista me siento responsable de esta carencia. Reggio Emilia me vuelve a evidenciar lo insuficiente de nuestras propuestas y el derecho de una infancia a encontrar ambientes y propuestas cotidianas ricas, a la altura de sus capacidades.

Consideraciones finales o abriendo espacios de relaciones estéticas

En este artículo he hablado de imagen, cultura y escucha de la infancia. De las relaciones entre arte e infancia; de dibujo infantil y de algunos riesgos que pueden destruir la creatividad. De propuestas y materiales adecuados. La apreciación estética me llevan -una vez más- a detenerme contemplativamente y a escuchar la voz de un niño, Ion, de 12 meses, que esta semana, con sus ojos, volvía a interrogarme y demandarme -sin juzgarme- un tipo de relación que también quiero construir coreográficamente cuando le vuelva a cambiar el pañal con respeto (HOYUELOS y Otros, 2012); la misma consideración que cuando le limpio los mocos (HOYUELOS, 2014). No olvidemos que el arte está en esa normalidad rica que juega en todos los rincones de la escuela y la calle.

Referências

ABAD, J. *Iniciativas para la educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis doctoral, 2009. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/9161/>. Acceso en: 20 mai. 2018.

ABAD, J. y RUIZ de VELASCO, A. *El juego simbólico*. Barcelona: Graó, 2011.

ALBERTI, R. *A la pintura*. Madrid: Círculo de lectores, 1991.

BACHELARD, G. Los ensueños sobre la infancia. En: ABRAMS, J. *Recuperar el niño interior*. Barcelona: Kairós, 1994.

BARCENA, F. y MÈLICH, J. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós, 2000.

BEBCHUK, V. La posición de no saber en la escuela infantil. *Tarbiya*, 42, 39-50; 2011.

BOSCH, E. *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó, 2009.

BUITRAGO, A. (ed). *Arquitecturas de la mirada*. Madrid: CDL, 2009.

- CABANELLAS, I. Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares. *Revista Infancia* 55, 29-31, 1999.
- CABANELLAS, I. Análisis de imágenes plásticas infantiles: una lectura entre la certeza y la duda. En: *Arte, individuo y sociedad*, 5, 21-50, 1993.
- CABANELLAS, I. *Expresión plástica en las escuelas infantiles*. Pamplona: Itaka, 1989.
- CABANELLAS, I. *Formación de la imagen plástica*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, 1980.
- CABANELLAS, I. Los estereotipos, una forma de contaminación cultural. En: *Revista Infancia* 32, julio-agosto, 29-31, 1995.
- CABANELLAS, I. *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la Expresión plástica infantil*. Madrid: Universidad Complutense, 1990a
- CABANELLAS, I. *Momentos. Cantos entre balbuceos*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1998.
- CABANELLAS, I. *Orden, desorden y organización espacial en las expresiones plásticas infantiles*. Huarte de San Juan, 2. Pamplona (separata), 1990b
- CABANELLAS, I. y HOYUELOS, A. *Mensajes entre líneas*. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona, 1994.
- CASAS, F. *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós, 2002.
- DARWIN, C. *Autobiografía*. Pamplona: Laetoli, 2009.
- DEWEY, J. *El arte como experiencia*. México: Multimedia, 2003.
- DOLCI, M. *Garabatos teatrales*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2013.
- DURAND, G. *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- FOCILLON, H. *La vida de las formas y elogio de la mano*. Madrid: Xarait. 1983.
- GARCÉS, M. Visión periférica. Ojos para un mundo común. En: BUITRAGO, A. (ed). (2009). *Arquitecturas de la mirada*. Madrid: CDL, 77-96, 2009.
- GHIRRI, L. *Lezioni di fotografia*. Reggio Emilia: Quodlibet, 2014.
- GOPNIK, A. *El filósofo entre pañales*. Madrid: Temas de hoy, 2010.
- GREENE, M. *Liberar la imaginación*. Barcelona: Graó, 2005.
- GROENEN, M. *Sombra y luz en el arte paleolítico*. Barcelona: Ariel, 2000.
- HOYUELOS, A. La pedagogía del moco. En: *Revista Infancia* 143 (enero-febrero), 18-19, 2014.
- HOYUELOS, A. Los placeres, Malaguzzi y el dibujo infantil. En: *Aula de infantil*, 8 (julio-agosto), 12-13, 2002

- HOYUELOS, A. Sobre las fichas y los libros de texto. En: *Diario de Noticias*, 23 de septiembre, 1997.
- HOYUELOS, A. y Otros. El cambio de pañal en la formación inicial y permanente. En: *Revista Infancia* 136 (noviembre-diciembre), 20-25, 2012.
- JUANOLA, R. La mochila invisible. En: *Revista Infancia*, 151 (mayo-junio), 5-10, 2015.
- KANDINSKY, V. *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós, 2005.
- KUSCH, R. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda, 1978.
- KUSCH, R. *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1976.
- L'ECUYER, C. *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma, 2013.
- LÓPEZ, M. y Otros. *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe, 2003.
- LOWENFELD, V. La importancia del arte para la educación. En: Freeman, F. N. y Crow, L. D. y Otros. *Psicología de las materias escolares y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- MAHO, Y. *Feng Shui y arquitectura occidental. El caso de Josep Antoni Coderch*. Trabajo de fin de máster realizado en la Universidad Politécnica de Catalunya, 2014.
- MARZAL, J. *Cómo se lee una fotografía*. Madrid: Cátedra, 2011.
- MATTHEWS, J. *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós, 2002.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- PALLASMAA, J. *La mano que piensa*. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.
- RUOZZI, M. La grafica al nido. En: VECCHI, V. y RUOZZI, M. *Mosaico di grafiche, parole, materia*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2015.
- TRUEBA, B. *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
- VALÉRY, P. *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor, 1990.
- VECCHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata, 2013.
- VECCHI, V. I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. En: VECCHI, V. y GIUDICI, C. *Bambini, arte, artisti*. Reggio Emilia: Reggio Children, 137-143, 2004.
- WILSON, E. *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate, 2012.

*Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha trabajado como tallerista de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. También ha sido profesor en la Universidad Pública de Navarra. Gerente de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. E-mail: alfredohoyuelos@telefonica.net.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018