

¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística?

Isabel Cabanellas, Clara Eslava, Juan José Eslava, Eva Mendía, Raquel Polonio

Resumen

Se reivindica en este texto el valor que adquieren los espacios como elemento cultural de gran entidad en la formación de los niños de 0-3 años. El papel de la educación artística no debe centrarse únicamente en aquellos objetos con los que los niños manipularán sus realizaciones artísticas, sino que el maestro debe ocuparse también de los espacios por donde transitan y viven estos niños en su tiempo escolar, procurando integrarlos con el resto de los objetos del aula de manera vivencial y emotiva, con una visión cultural más amplia. Abordan estos aspectos de la educación artística profesionales de la arquitectura, la composición musical y la sociología. Transmitir la importancia de estas cuestiones de significación social al ámbito familiar y a los poderes públicos es una responsabilidad de los educadores.

Palabras clave: educación infantil, educación artística, espacios escolares, arquitectura

What shall we do with the child or who is the child who will receive an artistic education?

Abstract : This text underlines the value that space acquires as a cultural element of great relevance in the development of children between the ages of 0 and 3. The role of artistic education should not be concentrated exclusively on the objects with which children will handle their artistic creations, but teachers should also pay attention to the spaces in which children move around in and live in during their schooling, while trying to integrate them with other objects in the classroom in a personally relevant and moving way, providing a wider cultural vision. Professionals in the fields of architecture, musical composition and sociology deal with these these aspects of artistic education. Educators are responsible for putting across the importance of these questions of social significance to families and public authorities.

Keywords : infant education, artistic education, school spaces, architecture.

El niño entre el arte, la ciencia, la educación

Isabel Cabanellas

Universidad Pública de Navarra

El arte ha tardado siglos en entender la primera infancia y hasta el Renacimiento el niño, el bebé, aparece como objeto de cuidado, de gozo, o de embeleso; pero no he encontrado, hasta la obra de Leonardo, una figura de niño en la que aparezca expresamente con la entidad de ser humano independiente, con una forma personal de mirar y habitar el mundo. La psicología infantil es ciencia reciente y en la educación no se ha tenido oficialmente en cuenta al niño de cero-tres años hasta hace pocas décadas. Pero hoy ya tenemos un baza muy importante y es la baza del reconocimiento internacional de los derechos del niño (Convención de los derechos del niño de 1989). También la LOGSE fue un avance en la consideración de la Educación Infantil (0-6 años) en su primer tramo, ya que esta ley reconoce –por primera vez- esta etapa como el primer tramo del sistema educativo.

Sin embargo y , a pesar de estos logros, ahora que hemos entrado en un nuevo milenio y lo hemos hecho con tantas esperanzas, cuando se han hecho tantos avances reales en el mundo de la investigación en estas edades, y cuando esperábamos más avances educativos, ahora es cuando tenemos la sensación de que se ha entrado en el túnel del tiempo y que en lugar de ir hacia adelante, vamos hacia atrás. Es doloroso que en estos principios de siglo, al niño o la niña se le vuelven a poner la etiqueta de “asistidos”.

La llamada ley de “calidad”

En realidad, la administración educativa nos presenta un documento que parece rescatado del baúl de los recuerdos, en él se oferta educación de calidad. Sin embargo, vendiéndonos ideas como la flexibilidad o la necesidad de conciliar la vida familiar y laboral, se quieren quitar un problema de encima: los niños de 0 a tres años. Se piensa que son tan pequeños que vale con que estén atendidos en sus primeras necesidades con personas de baja cualificación profesional. Y de formación artística nada, eso parece que sobra en estas y otras edades.

En estas primeras edades cada niño inicia el descubrimiento y dominio de su propio cuerpo, adquiere los hábitos de la vida cotidiana que le permitirán alcanzar la autonomía personal, hace las adquisiciones sensorio-motrices y perceptivas, crea las metáforas corporales que constituyen la base del pensamiento abstracto, inicia la comunicación y la relación social con otros niños y niñas y con los adultos, se introduce en los distintos códigos del lenguaje, inicia y domina el lenguaje verbal, hace sus primeras experiencias de observación, experimentación, descubrimiento del mundo exterior, y todo en una gran dimensión emocional, social y afectiva... Y todo esto desde una forma de acercarse al mundo que no es la del adulto sino la suya, la propia de la infancia.

Y desde esta vuelta a tras nos preguntamos: ¿Por qué se ignoran en esta Ley las múltiples capacidades y posibilidades de los niños/as pequeños?, ¿por qué son los eternos olvidados en su formación artística?, ¿qué hacemos con las criaturas?, ¿en qué consideración las tenemos?. ¿Es que quieren considerar a las criaturas pequeñas sólo como objeto o motivo de ocupación o preocupación de sus padres?.

En realidad, ¿quién es el niño?. El niño es un ser con vida cultural propia. Es el adulto el que debe aprender a entenderle y darle las respuestas que constantemente solicita. Tiene derecho, desde su nacimiento, a una educación que dé viabilidad a sus capacidades estéticas nacientes. Pero prestemos atención: sin una sobre-estimulación de catálogo en la que se le adiestre para que relacione de forma memorística un autor con un cuadro determinado.

El interés y derecho educativo nunca es “guardar” a las criaturas. Es educarlos con un tipo de educación en la que los lenguajes artísticos tienen un papel primordial coherente con sus capacidades, y éstas son muchas y hoy por hoy demasiado ignoradas .

La cultura de la infancia

Para educar debemos entender cómo es su peculiar cultura, su modo de enfrentarse al mundo, para no imponerle retos desde marcos exteriores, ajenos a él . No nos olvidemos que hasta el primer cuarto del pasado siglo el bebé vivía sus primeros meses físicamente fajado su cuerpo, para que se moviera poco, para que no se “mal-formara”. Ha costado siglos entender que su cuerpo se desarrolla sin malformaciones sin necesidad de inmovilizarlo. Entender y educar cuesta tiempo y dinero. Cuidar, fajar intelectualmente, es más barato, pero no ofrece calidad. Incluso, impide que se desarrollen capacidades fundamentales del ser humano. Por esto es tan importante saber el papel que la educación y en nuestro caso la educación artística adopta, porque según se realicen en un sentido u otro darán unos resultados bien distintos. Esto requiere una gran sensibilidad, cultura artística, responsabilidad profesional y un planteamiento educativo desde la consideración de las capacidades creativas de los niños en su primera infancia, reconociendo y descubriendo a los niños pequeños con toda la riqueza de sus potencialidades. Valorar la calidad de la educación en los primeros años de vida requiere replantearse las propuestas ya formuladas, ya que sólo desde el rigor científico y la auténtica fidelidad a la infancia se podrá construir una educación de calidad para los niños pequeños, respondiendo con dignidad a las demandas de los maestros-educadores y de las familias.

Más necesidades de la infancia que han sido parcialmente olvidadas

Los puntos expuestos hasta el momento son ya obvios para nosotros como profesionales. Pero se quedan siempre en el tintero ámbitos que implican a la educación artística infantil y que aún no son tenidos en cuenta con la profundidad que merecen. Hago referencia a cuatro aspectos necesarios en una educación artística de calidad, aspectos que se muestran aquí desde distintos campos del Arte y de la Ciencia¹:

- El espacio envolvente: los ámbitos no exclusivamente visuales
- Los ámbitos en los que se produce la interacción social
- La actitud estética del adulto en la educación infantil
- Ámbitos creativos en la Escuela infantil de 0-3 años

El espacio envolvente: Los ámbitos no exclusivamente visuales

Clara Eslava, arquitecta

“Es la arquitectura, cuando existe, la que expone a los ojos de todos los elementos de esa justeza y los recuerda visible y cotidianamente ¿Cómo se podrá infundir nunca en los niños el gusto por el arte que tan ostentosamente se pretende inculcar a golpes de “sensibilizaciones”, si cada mañana han de ir a liceos, colegios y centros de enseñanza de una fealdad espantosa e irremediable?” (Jean Clair, 1997)

Los niños nos muestran un acercamiento al espacio mucho más rico de lo que suponemos, en que el juego conduce a una profunda comprensión del espacio. Así, las escaleras y sus escalones no sólo sirven para comunicar distintos niveles, sino que son un espacio para ser habitado, o desde el cual poder observar desde distintos puntos de vista y niveles el ámbito de una habitación. Su riqueza potencial es mucho mayor interpretándolo desde el juego como clave, que no desde un mero requisito formal o funcional. La acústica o el tacto de la materia forman parte que el adulto va olvidando en sus usos del espacio.

Cualquier espacio realmente “bueno” para un adulto lo será también para un niño, pero su valoración no puede excluir todo el potencial que el ser humano nos demuestra en la infancia, cuando todavía no se ha perdido su complejidad, reduciendo sus matices, optimizando su funcionamiento en un sistema unidireccional.

Qué decir de la exigencia que debemos tener de los objetos, de sus espacios. Éstos no son inertes, cada uno habla y provoca actuaciones diferenciadas, procesos temporales diversos.

¹ Estas propuestas que se presentan están realizadas por Clara Eslava, Juan José Eslava, Raquel Polonio y Eva Mendía, profesionales del equipo que está llevando a cabo la investigación con el título “Procesos rítmico temporales en torno al hecho creativo”

Los espacios que envuelven al niño, los objetos como creadores de ámbitos ya son hoy objeto de profundos estudios que debieran llevarse a la escuela.

Los objetos en el aula

“Como la araña con su tela, cada individuo teje relaciones entre sí mismo y determinadas propiedades de los objetos; los numerosos hilos se entretajan y finalmente forman la base de la propia existencia del individuo”. (Jakob von Uexküll)

El espacio del aula como el doméstico raramente es un espacio vacío, al cual podamos aproximarnos sin encontrarnos rodeados de los objetos que posee y con los cuales se identifica la persona que lo habita, a través de los cuales se descubre o esconde, proyecta emociones construyendo un micromundo propio. El espacio del aula es el espacio de los objetos, de lo privado y la posesión, puede llegar incluso a desaparecer sepultado por la actividad acumulativa. Sin embargo, no se trata de reducir el mundo de los objetos del habitar contemporáneo para hacerlo abarcable perdiendo su complejidad, sino de centrar este texto en un aspecto: la interacción entre el objeto cotidiano y el espacio del aula.

Partiendo de la hipótesis inicial de que necesariamente se establece algún tipo de relación o sistema de relaciones entre el nivel o mundo del espacio y el nivel o mundo de los objetos, surgen cuestiones como: ¿son posibles interpretaciones de las relaciones y transformaciones que recíprocamente se producen?, ¿son posibles procesos de proyecto tanto de un espacio como de un objeto a partir de la mutua interacción entre ambos niveles?, llegando a la conclusión de que no podemos entender el ámbito del habitar y de lo escolar separando los objetos y sus espacios, sino desde su mutua interacción.

Christian Norberg-Schulz² plantea con gran nitidez la cuestión fundamental, de cómo cada acción humana tiene un aspecto espacial, así como la construcción desde este hecho inicial, de un entramado de relaciones de gran complejidad. Sin embargo, al hablar de “objetos significativos”, se produce una asociación unívoca entre objeto y significado, que probablemente podamos interpretar hoy desde una red de relaciones con asociaciones más libres y múltiples entre objetos y significados. El resultado de estas relaciones se manifiesta como una imagen creada a partir de ellas, que hoy se entiende más como un continuo acoplamiento a lo que nos rodea, en el cual se produce mayor multiplicidad que la obtención de un imagen.

² Christian Norberg-Schulz (2001) Ed. GG Reprints 4ªed.

La elección de ciertas situaciones o ámbitos para un trabajo de investigación en el espacio escolar nos ofrece visiones necesariamente parciales respecto a otras posibles situaciones. Se pueden elegir ámbitos en que los que se siente que el espacio es incipiente o donde los límites del objeto se disuelven. Es decir, donde no hay una frontera entre espacios y objetos, sino que ambos se redefinen mutuamente. Se buscan, en definitiva, ámbitos que estén marcados por una visión sensible del mundo más que por otros aspectos entre los que se encuentran los de reparto de ámbitos de conocimiento - los llamados “rincones”- o aspectos sociales, de producción etc.

En los que proponemos como espacios envolventes podemos ver fragmentos sin bordes de una posible e infinita red de relaciones en los que se reencuentren, de modo recurrente, puntos de vista simultáneamente diversos y próximos. Que sean objeto de la diversidad de acoplamientos que el niño necesita y que, a veces, aparecen ocultos entre el intersticio entre sujeto y objeto como lugares emergentes en la relación del hombre con el medio. La búsqueda de generación de micro-mundos propios se produce desde la capacidad de obtener excedentes de significado en dicho acoplamiento.

La emoción, generadora de campos de posición y conocimiento, determina nuestro acoplamiento con el medio. Qué elementos compositivos, espaciales, lumínicos, matéricos... están en el origen de “posiciones de emoción” en una obra y cómo actúan en el espectador, determinando campos emocionales y de relación con el mundo. Elementos emergentes, elementos que se sumergen, en nuestra relación adaptativa con un espacio; es decir, que fluctúan de un nivel a otro de nuestra consciencia en una continua “acción estética inmediata” acción situada en el gozne del presente inmediato, en un tiempo continuo, en un espacio continuo, que va configurando nuestro espacio existencial.

La vivencia de un espacio existencial en un tiempo se desliza entre la memoria y el olvido; se produce una macla que une el máximo y más perfecto conocimiento de un espacio, con su olvido, y translación de nuestro conocimiento de la conciencia secundaria, donde encontrábamos ante todo la emoción del propio conocer, a la conciencia primaria, donde, desde el olvido, ese espacio se vuelve generador de emociones más profundas en la acción cotidiana e inmediata con él.

“El concepto de espacio existencial se basa en el hecho de que cada acción humana tiene

un aspecto espacial". Cada acción "tiene lugar" dentro de una estructura espacial más o menos definida y tiene necesidad de ella para producirse. El concepto tiene un doble significado: denota tanto los aspectos espaciales objetivamente descriptibles de una forma de vida intersubjetiva, como la imagen del individuo se ha creado de las relaciones espaciales que forman parte de su existencia". (...) "De ello resulta una imagen que consiste en relaciones tridimensionales entre objetos significativos". (Christian Norberg-Schulz. Op.cit. ed.. 2001 pp. 225.)

“Estando directamente conectadas con ciertas funciones, las cosas tienen un máximo de precisión en su forma y son conocidas por el hombre de la manera más directamente posible, conectadas con las acciones básicas”. Interacción de niveles en que el hombre, en relación con objetos físicos, psíquicos, sociales, culturales, niveles que pueden representarse mutuamente, en que cosas y naturaleza son continentes y contenidos, envolventes y enfocados, en que las “cosas” articulan el entorno, los detalles explican el carácter periférico y le prestan significado.

Los componentes de un objeto tienden a juzgarse desde los primeros instantes de haberlo visto, para llegar a una propia conclusión de gusto o disgusto hacia él. Éstos son según Jasper Morrison los componentes primarios de la “objetualidad”: *“Cada espacio tiene una atmósfera, vacía o llena. La calidad de un espacio lleno de objetos depende tanto de la calidad del espacio vacío, como de la “objetualidad” de los objetos. La “objetualidad” es el equivalente a la personalidad, es el carácter y el espíritu de Las Cosas. Es lo que hace que nos sintamos atraídos hacia, o nos repele de un objeto. La “objetualidad” consiste en un equilibrio entre diferentes variables: forma/espacio, materiales/falta de materiales, discreción/indiscreción, expresión de función, expresión de estatus, evitación de estatus, grado y tipo de emoción evocada, sex-appeal del objeto, color/falta de color”. (...) “La ciencia de la “objetualidad” es la función del diseño”. (Entrevista de Pablo Gallego Picard con Jasper Morrison)*

La clave , en cualquier situación de nuestra vida y más aun en el ámbito escolar, no está en buscar más objetos, más soluciones, más necesidades para esos objetos, más formas y materiales para ellos, sino en restablecer y encontrar nuevos vínculos con los objetos que nos rodean, renovar nuestro modo de percibirlos, utilizarlos, comprarlos, construirlos, tirarlos, de manera que se recupere una continuidad quebrada. Quebrada por el exceso, por lo banal. Ya no se trata sólo de mostrar que podemos entender el espacio que nos rodea

como un continuo abstracto, sino de establecer campos de emoción, campos de continuidad, entre nosotros, el espacio, y los objetos que lo habitan. Las cosas tienen nombres. Las palabras nos remiten a códigos, hábitos, que constituyen en sí mismos límites espaciales. Al nombrar algo, en la referencia simbólica, al asociar esa silla concreta con el género silla, se produce una emoción, que podemos tomar como un ámbito emocional que se construye en la acción inmediata y que tiñe el espacio, y el tiempo con un ritmo propio, como un espacio propio generado por la palabra.

Implicaciones del hecho social en el ámbito de la educación artística

Raquel Polonio, socióloga

Las implicaciones sociales tienen como en todo hecho educativo grandes implicaciones en el ámbito artístico. Todo ser humano al nacer se encuentra con una realidad aparentemente “dada”, sobre la que va a actuar, modificar y transformar, en definitiva, en la cual va a vivir. Sin embargo, la realidad no se debe considerar dada, ya que es a través de la actividad social como ésta se construye. En los primeros años de vida, la realidad puede parecer confusa e incluso caótica, sin embargo, es a través de las relaciones sociales como desenredamos el caos y lo organizamos en tiempos, en modelos de realidad individuales para cada persona, exteriorizados, objetivados y por último interiorizados, a través de un proceso de *“posicionamiento, asimilación y transformación, que tienen una clara equivalencia en los esquemas organizativos de los lenguajes artísticos”* (Cabanellas, I, Eslava, J.J. 2002).

Estos tres procesos citados, según explican Berger y Luckman, constituyen procesos de construcción de la realidad como un proceso integrado por tres momentos dialécticos; el primero sería la exteriorización, se trata de cómo estamos como seres humanos volcándonos en el mundo que está ahí, cómo estamos continuamente relacionándonos con el entorno. El segundo momento es el de la objetivación, ya que, nacemos en un mundo objetivo en cuanto a una representación de la realidad histórica y concreta que para los actores es la realidad objetiva. Y por último, en tercer lugar es la interiorización, cómo hacemos el mundo a través de la socialización y cómo así podemos reproducirnos. Pero no se trata solamente de éste proceso, sino que por el contrario, el proceso se hace más complejo, ya que hay que tener en cuenta el aspecto subjetivo de cada persona en el momento en que se encuentra ante una determinada situación.

Cada significado y símbolo subjetivo encuentra su forma y se convierte en realidad objetiva, entendiendo por “objetivo” aquello que es objetivo para cada individuo en cuanto al significado que tiene para sus acciones y no en términos científicos. El aprendizaje de la realidad concreta es para cada persona el aprendizaje de la realidad en sí misma y no el aprendizaje de una de las posibles formas de realidad. Es por ello, que se hace necesario explicar cómo se hacen con la realidad el propio actor, cómo entiende los objetos, los hechos, las conductas, los procesos y las situaciones sociales.

De modo que, para entender este proceso en su totalidad hay que tener en cuenta la “conducta externa” de las acciones que se producen en confluencia con la “conducta interna” o mental que se produce a lo largo de todo el proceso. Siendo ambas realidades, tanto la externa como la interna lo que crea la realidad compleja, que es a su vez objeto de la realidad social.

Y es esta realidad compleja la que interesa para poder acercarnos a la cuestión de cómo el ser humano en sus primeros años de vida organiza parte de su ser en función de la experiencia estética. De *“sus tiempos y modos de la visión del mundo que se convierten, como dice Octavio Paz, en “drama y danza, mito, relato y ceremonia” en una dinámica de emociones que pueden ser de conocer, de goce sensorial, de relaciones sociales y de crear o transgredir”* (Cabanellas, I, Eslava, J.J., 2002) En el proceso continuo de socialización confluyen y se crean unas determinadas relaciones sociales entre sus miembros, una identidad o identidades, una cultura estética, unas posibles pautas de conducta, una posible asimilación de roles sociales tanto entre ellos mismos como en relación con las educadoras/es. De modo que se hace de especial interés los procesos que surgen en y con la expresión artística, manifestación en forma de “conducta externa” de las acciones que producen en confluencia con la “conducta interna” o mental, dado que estos procesos serán tomados e incorporados por cada individuo en el seno de su ser, para luego así poder actuar y enfrentarse a otros tipos de aspectos que surjan a lo largo de la vida, pero, para así tener unas herramientas estéticas con las cuales poder afrontar cualquier tipo de situación. Ya que la experiencia estética se incorpora al ser humano dando sentido y traduciéndose en sus acciones: *“Potenciando contextos de significado que se mantienen mediante diálogos circulares, mediante negociaciones, complicidad entre niños y adultos, desde transgresiones compartidas, en intercambios entre lo que “yo” conozco con lo que “tu” quieres o deseas, sabiendo “que nuestro mundo es siempre el mundo que traemos a la mano con otros”.* (Clara Eslava, 2002)

Entender la actividad social como un hecho constructor de la realidad identitaria de cada ser nos lleva a la comprensión del problema que suponen las tradicionales secuenciaciones de contenidos educativos, programadas temporalmente, dado que estas programaciones pierden su significado dentro del contexto total, al aislar fenómenos, al desmembrar la continuidad entre vida social, cultural, biológica, haciendo que estos contenidos pierdan su valor al perder el carácter de “respuesta inmediata” de integración de conductas “externas-internas”, que es la primera y más frecuente forma de conducta ética que empieza desde que el ser humano nace.

La actitud estética en el maestro de educación infantil

Juan José Eslava, compositor

Los puntos que desarrollo a continuación llevan todos como epígrafe una frase de Edgar Morin (2000-2001) que desde sus pensamientos sobre la educación del futuro me ha dado pie para hacer unas reflexiones sobre el perfil del maestro de educación artística en la primera infancia: *“Hemos aprendido que todo lo que existe no ha podido nacer más que del caos y la turbulencia”*

Las posibilidades de experiencia estética de la infancia chocan con unas pobres expectativas sociales. La educación artística infantil (y principalmente el 0-3) es considerada de escaso prestigio incluso por las familias. Las familias tienen también que aprender que cosa es calidad de enseñanza en todos sus ámbitos, incluido el artístico. Una escuela con profesionales bien preparados puede concienciar a las familias y a la sociedad en general, de que la infancia, desde sus primeros meses de vida, tiene la enorme facilidad de construir e interpretar papeles muy variados en el escenario de la vida. Los niños y niñas van construyendo sus primeras identidades de la red “caótica” de posibilidades que el mundo les ofrece, estableciendo desde ella su papel más definitivo. Y debemos exigir que esa red sea amplia y rica y, sobre todo, educativa (Cabanellas, 2002, Pamplona, presentación de la plataforma 0-3)

La comprensión del mundo desde la estética, puede ser el vehículo para comprender qué son las realidades exteriores para el niño. Una estética entendida como forma de vida: en la vivencia de una situación armoniosa, en la belleza del propio sistema de actuación que tengan los maestros con sus alumnos en la cual se puede encontrar su grado de esteticidad

en procesos que, a través del tiempo, van creando la historia personal de los niños, entrelazada con el ámbito, con las materias, plásticas o sonoras, los medios que les ofrece la escuela, la sociedad, la cultura del educador y su actitud estética.

La sociedad debe saber exigir que los educadores de educación infantil sean capaces de tener fluidez en el cambio de formas de pensamiento, en los modos de interpretación de la realidad tanto verbales, como gestuales y sonoras: *“juegos simbólicos, metáforas, aliteraciones, elipsis, alusiones, alegorías, metonimias, antítesis, exclamaciones, hipérbolos, interrogaciones, reticencias... Formas de acercamiento al mundo que pertenecen también a la infancia y el educador debe saber convivir con ellas. Entender la divergencia. Actuar desde la complejidad. Aceptar la incertidumbre. Vivir en la pluralidad”*. (Alfredo Hoyuelos, 2002, Pamplona, presentación de la plataforma 0-3)

Se trata, en definitiva, de entender la ambigüedad como valor positivo que incita a cada niño a realizar su propia organización sin que ésta le sea dada por parte del adulto. Entender, como dice Morin, que el orden nuevo nace del “caos”, no nace de un orden impuesto y ya establecido.

Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de cerebro-mente-cultura; razón-afecto-impulso; individuo-sociedad-especie

Los significados no llegan de la mano de la forma, color o línea, melodía o armonía..., aislados como valores conceptuales plásticos o sonoros “desde un juicio correcto en una situación dada” pero aislados, sin formar parte de sistemas de relaciones. Los significados llegan desde las “referencias” y respuestas inmediatas a diversos ámbitos que se escapan a valores exclusivamente formales extraídos del contexto de cada obra y disociados de la acción efectiva de cada niño y de cada niña. Y del número de niños, y de sus roles en grupo, y de los posibles roles que el adulto debe saber interpretar en sus intervenciones. Y del tiempo de las acciones que hace posible cada materia.

El aprendizaje se debe concebir como una concatenación de progresos sucesivos en los que se implica y reestructura la totalidad del ser, sin pensar que cada tipo de logro anule el precedente por inoperante.

La unidad humana lleva en sí el potencial de la diversidad y la diversidad es una riqueza

“Ser diverso no solamente es ser diferente. Es aceptarlo, defenderlo y promoverlo, pero, del mismo modo, también es tolerarlo en otros y en otras, aceptar que puede haber coexistencia y, más importante aun, convivencia en términos de respeto mutuo y mediante procesos de comunicación”. (Rigoberta Menchú, 2002 , p 71)

Una experiencia estética permite al educador trabajar tanto desde la multiplicidad de campos emotivos que pueden “impregnar” los ámbitos del conocimiento infantil, como desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Una cantidad destacable de las imágenes, visuales o sonoras, que los niños están viviendo en la vida diaria, está alejada de la escuela, porque es difícil llenar un área cuando está saturada en cantidad y le falta un nuevo enfoque conceptual que permita orientar hacia la comprensión de la diversidad desde la identidad, pero la identidad no supone acumulación de lo mismo, sino vivencia y comprensión de nuestras propiedades comunes.

En educación infantil el problema es aún más grave porque se presupone que por su corta edad las imágenes de artes visuales que se les ofrecen, así como las obras musicales para su escucha, deben ser simples y descontextualizadas de la realidad que el niño vive. No olvidemos la complejidad artística y reflexiva de otras culturas en las cuales el arte y la vida no son conceptos separados por fuertes barreras de incompreensión, sino más bien son conceptos que se funden en continuidad y en los que las relaciones entre individuo-sociedad-especie forman una base para un comportamiento artístico y para una ética educativa.

“Se han venido siempre enseñando certezas, nunca se enseñan incertidumbres y es muy importante enfrentarse a las incertidumbres”. Estas palabras de Morin nunca suenan nuevas para los artistas porque el arte nace y se produce en la incertidumbre.

La incertidumbre en educación no versa sólo sobre el futuro sino sobre la validez del conocimiento, de las estrategias de actuación ante la creación de una obra, o de la pertinencia de aceptar como permanentes procedimientos de creación artística que pueden ser cambiados o que pueden resultar obsoletos. En educación infantil la aceptación de la incertidumbre precisa de una gran sensibilidad del adulto para aceptar como válidas las incertidumbres de los niños, sus contradicciones, aparentes o no, sus búsquedas que debemos alentar y no penalizar, sus tiempos diversos, sus ritmos desde los cuales también se comunican.

Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas

Las capacidades infantiles están dispuestas para posibles acoplamientos con diversidad de estímulos visuales o sonoros. La apertura caótica de sus redes les permite acoplarse a hechos complejos como pueden ser los de la escucha musical activa de obras de música culta. O la del goce, desde sus posibilidades, de una obra plástica de cualquier estilo.

El problema didáctico es que el adulto se empeña en ofrecerles estímulos muy simples con la engañosa finalidad de que puedan reproducirlos, buscando siempre la acción exterior observable olvidándose de lo que pueden estar construyendo internamente. Los niños pueden establecer diálogos “artísticos” en sus propios ritmos de actuación, en las posibilidades que brotan entre sus diversos deseos de acoplamiento y la diversidad de posibilidades que la materia que están trabajando les ofrece.

Propongo una ética de la especie humana

Necesitamos un paradigma educativo que conjugue la complejidad humana, en una relación circular, de vida, cultura, y arte. Existe un problema de carácter ético en la educación que es el llevar a una sobre-valoración del producto final desde los tiempos e intereses del adulto, que pueden ser sus intereses profesionales, económicos o sociales, sin tener en cuenta los tiempos e intereses del alumno. De esta forma en educación artística se tiende, erróneamente, a demarcar previamente las “posibilidades” de los alumnos en cuanto a habilidades, posibilidades de comprensión visual, tiempos de escucha si es música y/o tipos de obra apropiados. Se tiende a que los niños “acaben” el objeto plástico o sonoro según intenciones del adulto para que el objeto resulte “bello” y “limpio” sin tener un acercamiento a los significados que ese niño esté produciendo .

Desde una lectura de los significados infantiles y siempre con la delicadeza de lo que supone una interpretación del adulto, podremos realizar nuestro diálogo, estableciendo de este modo una comunicación, un intercambio de mensajes consensuados. Nuestra ética estaría presente en acompañar a los niños sin cerrar los campos de sus posibilidades , porque desde una interpretación del fluir de sus acciones entenderemos como viables campos más amplios que los que se les adjudican.

Ámbitos creativos en la Escuela infantil de 0-3años

Eva Mendía, licenciada en Bellas Artes, especialista de talleres creativos en la Escuela Infantil Amalur de Villaba

Hoy día, en que la problemática ambiental es una compleja cuestión que nos atañe a todos, pero sobre todo a los más pequeños, el mundo cambia, se renueva, y cada vez es mas complejo, por eso no sirven las respuestas de ayer. Hay que ayudar a las nuevas generaciones a prepararse para dar respuestas a preguntas que todavía desconocemos, y por ello, hay que despertar la fantasía, estimular la creatividad, como una herramienta abierta, necesaria para afrontar cada novedad, cada problema, desde la que los niños y las niñas comprueben que cada pregunta se corresponde no con una, sino con cientos de respuestas.

El niño en una Escuela Infantil toma conciencia de la complejidad del mundo, de las complejas relaciones que se establecen entre ellos, de la unicidad, la diferencia, la individualidad valorada. Entiende su presencia en el mundo, la forma en que puede transformarlo, cómo su voluntad, su carácter, su gusto estético y sus sueños se reflejan en una obra que le define como persona.

En ámbito creativo conoce el respeto a sus tiempos, la transgresión aplaudida, la libertad de dejarse llevar por sus pasiones sin ser reprimido, y cuando esto sucede, la expresión se convierte en comunicación. Comunicación con el adulto que observa, que aprende del niño y de su forma de sentir, conocer y comunicar. Cuantas veces en el taller un niño se ha quitado la pesada etiqueta que antes le puso un adulto y se muestra como territorio virgen y extenso donde todo cabe y los límites no los pone mas que él mismo.

Es posible que, como adultos, las cosas que hagan los pequeños en el taller no las entendamos si no nos paramos a pensar que, bajo la sorprendida mirada del adulto, pueden aprender solos procesos que casi todos aprendimos con ayuda. En la Escuela Infantil que presento cuando los niños ni siquiera tienen 2 años, apenas hablan, todavía caminan algo inseguros, pero sus procesos mentales funcionan a la perfección. Ellos mismos elaboran teorías que tratan de comprobar o desechar mediante la práctica, trabajando con su imaginación siguen métodos científicos que ellos mismos inventan. Y sienten, al igual que el adulto, la compensación de sentirse capaces de resolver una cuestión por sí mismos.

Bibliografía

- CABANELLAS, I, ESLAVA, J.J (2002): “Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil” en *In-fan-cia* n° 75, septiembre
- CLAIR, JEAN (1998): *La responsabilidad del artista*, Madrid, Visor.
- ESLAVA, C. (2002) “Entrevistas con Francisco Varela. Impacto de su pensamiento en un enfoque pedagógico”, *Aula de innovación educativa*. N° 112, pp. 74-80, junio
- FISURAS (1995): “Los cien mil cuartos de las cien mil casas”, colección Fisuras n°6, ed. Federico Soriano.
- GALLEGO PICARD, P. (2001): “Conversaciones alrededor de una bandeja. Una entrevista con Jasper Morrison”, Colección Monografías n° 0 objetos, ed. COAG.
- HALL, E. T. (1973). “La dimensión oculta, enfoque antropológico del uso del espacio”, colección *Nuevo Urbanismo* n°6, ed. Instituto de estudios de administración local,
- MENCHÚ, R. (2002): ”El sueño de una sociedad intercultural” en *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral
- MORIN, E.(2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- NAVARRO BALDEWEG, J. (1999): *La habitación vacante*, Valencia, Pre-textos
- NORBERG-SCHULZ, C. (2001): *Arquitectura occidental*, ed GG reprints
- SMITHSON, Alison y Peter (2001): *Cambiando el arte de habitar*, Barcelona, Gustavo Gili.
- TRÍAS, E. (1991): “Lógica del límite”, Barcelona, Destino.