



Curso 2014-2015

TRABAJO FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

La creatividad en Educación Infantil y su desarrollo mediante la Educación Artística en contextos no formales



AUTORA:
Amparo Gabriela Herrera García

TUTOR:
Florencio Maíllo Cascón

*A mis padres,
al personal de la facultad
y a todos aquellos que
de una forma u otra
han alimentado mi vocación.*

Imagen de la portada: "Falling Garden", de GERDA STEINER & JÖRG LENZLINGER.

Índice

Introducción.....	1
Descripción y justificación del problema	1
Elaboración de hipótesis	5
Estado de la cuestión y relevancia del tema	6
¿Por qué la creatividad?	6
¿Por qué el arte?	8
¿Por qué la educación no formal?	12
La creatividad y la educación artística en el desarrollo del niño de 0 a 6 años	14
Modelos antropológicos.....	14
Modelos ambientalistas.....	15
Planteamientos organicistas	23
Etapas de desarrollo en el dibujo infantil (Lowenfeld y Lambert)	25
Currículum	29
Conclusiones sobre el estado de la cuestión	32
Observación del estado de la cuestión durante el Prácticum II	36
Propuesta de proyecto para la incorporación de narrativas visuales en EI.....	39
Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	44
ANEXO I: Los cien lenguajes del niño (Loris Malaguzzi).....	49
ANEXO II: Autoconcepto según Howard Gardner.....	50
ANEXO III: Método MELIR	51
ANEXO IV: Método para el análisis de películas infantiles.....	52
ANEXO V: Adaptación del método MELIR (material).....	53
ANEXO VI: Método MUPAI.....	54

Introducción

Descripción y justificación del problema

El término “educación”, de procedencia latina, tiene un doble origen etimológico (Luengo, 2004, pp. 30-47): *educare* y *educere*.

Educere significa “conducir fuera de” o “extraer de dentro hacia fuera”. Hace referencia a una perspectiva de la educación bajo la cual el adulto cumple una función de guía para el alumno, ayudándole a extraer o desarrollar unas potencialidades que ya posee por sí mismo.

Educare, por otra parte, quiere decir “criar”, “alimentar”. Este concepto se relaciona con aquellas perspectivas que defienden la educación como un proceso de instrucción a través del cual el maestro o adulto es el encargado de formar al alumno (aportándole aquello que le falta).

A lo largo de la historia de la educación han ido surgiendo diferentes posturas pedagógicas, expertos e investigadores han ido realizado sus aportaciones, y los responsables políticos han efectuado sus reformas siempre con la intención de mejorar la calidad de los diferentes sistemas educativos. Sin embargo, pese a los esfuerzos puestos en encontrar posturas intermedias, en todo este proceso y a pesar de los radicales cambios e innovaciones que se han ido produciendo, la tensión existente entre las concepciones “*educare*” y “*educere*” ha sido una constante que aún no hemos conseguido superar.

Por una parte, existen quienes priorizan la defensa de la educación como una herramienta que debe formar a los alumnos aportándoles conocimientos y estrategias básicas a la hora de adaptarse al mundo (y por ende a los mercados), desde fuera. Esta perspectiva se ve reflejada en la relevancia internacional que han ido adquiriendo

evaluaciones internacionales como el conocido informe PISA¹ (García, 2015), o en los contenidos mercantilistas de las últimas reformas educativas (la LOMCE² en España).

Por otro lado, nos encontramos con el auge de pedagogías alternativas (A.L., 2015) que está teniendo lugar en paralelo, gracias al trabajo de numerosas personas pertenecientes (o no) al mundo de la educación. Todas ellas parten de una perspectiva “educere” de la educación y pretenden, cada una desde su campo, convertir los sistemas educativos en herramientas que sirvan a los individuos en el desarrollo de sus capacidades³⁴ (Spielgaben, 2013), apartando a un lado modelos tradicionales y obsoletos heredados del siglo XIX (Robinson, 2010) que no corresponden con la realidad ni responden a las necesidades actuales del mundo contemporáneo.

Entre estas dos perspectivas hay una gran tensión que viene condicionada no solo por cuestiones de tipo pedagógicas, sino por un complejo entramado de intereses económicos, políticos y sociales. Según opina Bourdieu (Levices, 2000), la educación funciona como una herramienta del estado que busca (consciente o inconscientemente) reproducir un sistema cultural determinado (el dominante). Las pedagogías alternativas y los expertos e investigadores que buscan promover el cambio al margen de esta cultura dominante se enfrentan a menudo con una situación de clandestinidad que ralentiza el cambio (Acaso, 2015).

¹ Programme for International Student Assessment

² Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

³ A nivel internacional un ejemplo serían las conocidas como “Charlas TED” (*Technology, Entertainment and Design*), llevadas a cabo por una organización no gubernamental con el mismo nombre. En el caso de España podemos destacar la Escuela de Educación Disruptiva realizada por la Fundación Telefónica.

⁴ “La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada” (Vigotsky, 2014, pp.62).

Autores como Freire⁵ (2011) apuestan por una vuelta a la naturaleza como estrategia para conseguir un cambio en el sistema educativo. Su intención es la de devolver a los niños la estimulación que necesitan desde las edades más tempranas y de la cual se están viendo privados debido a la actual organización de la vida moderna: la infancia pasa la mayor parte de su tiempo aislada en búnkeres tecnológicos que les impiden dedicar su tiempo libre a explorar el entorno (el cual, además, se considera peligroso) (Tonucci, 2004).

Para Freire, son dos los peligros más importantes de la vida moderna:

a) La desconexión del ser humano del entorno natural al que pertenece, el cual le proporciona no solo herramientas para desarrollar sus sentidos, para aprender a desenvolverse de manera autónoma y responsable, sino que otorga un “sentido” a su vida, un marco dentro del cual encontrar su propio camino. Así, le permite afianzar sus valores así como obtener una moral autónoma, obligándole a trabajar en equipo y de manera coordinada con el resto de agentes presentes en su entorno.

b) La predominancia del “ahora”, de lo inmediato. Los niños se acostumbran a la inmediatez en los contenidos y las recompensas, de manera que se impide que desarrollen adecuadamente la paciencia y la adaptación a los ritmos naturales. El autor relaciona incluso el llamado “Déficit de naturaleza” (Louv, 2005) con el aumento de los casos TDAH en los niños.

Aunque comparto el análisis que realiza Freire sobre las consecuencias que tiene para el ser humano (y más en concreto para los niños) alejarse del entorno natural, creo que dar la espalda a esta realidad resulta inútil. Aunque volver a la naturaleza es imprescindible y un objetivo que no debe relegarse a posiciones secundarias, su consecución inmediata, sin considerar caminos intermedios, resultará una tarea de titanes.

⁵ Existen otras pedagogías alternativas que coinciden en esta perspectiva y que están ganando numerosos adeptos, como la conocida como Pedagogía Waldorf.

El arte (la educación artística) en Educación Infantil, se plantea aquí precisamente como herramienta útil no solo para conseguir un desarrollo óptimo en los alumnos (al igual que ocurre con la naturaleza), sino como instrumento que les permitirá ser capaces, más delante, de enfrentarse de manera óptima al mundo tecnológico en que viven.

Un mundo al que, si algo lo caracteriza, es precisamente la predominancia del uso de la imagen, de lo visual, como forma de llegar al público. Nuestros teléfonos móviles son bombas de fotografías, iconos, ilustraciones y publicidad. Los niños se ven cada vez más expuestos a intereses y valores ajenos al entorno familiar, y apenas cuentan con recursos para enfrentarse a ellos. Las nuevas tecnologías, en lugar de servir como complemento, están ocupando en muchos casos la experiencia de lo real.

La creciente intensidad tecnológica afecta determinadamente a los desarrollos evolutivos de la sociedad occidental., produciendo un remarcable deterioro en la capacidad de juicio crítico del ciudadano medio, que se ve sometido a la presión de una cultura finisecular neoliberal poco orientada a la solidaridad. La incidencia de la tecnología en la alteración del valor simbólico del cuerpo y en la noción de subjetividad tiene así mismo consecuencias negativas en la retícula social acrecentando la deshumanización, la automatización y la incomunicación en lo concerniente a las experiencias más vitales. (Olveira, 2005, pp.78).

El arte puede servir como elemento clave para la recuperación del espacio de la individualidad y de la experiencia, aportando el espíritu crítico necesario a la hora de tomar decisiones (Antúñez, 2008). Además, al contrario de lo que puede ocurrir con la naturaleza (por desgracia y al menos por el momento), parece posible hacer llegar el arte incluso al búnker tecnológico más aislado de la ciudad.

Durante el transcurso del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Salamanca he podido observar como prácticamente la totalidad de los profesores y maestros que he tenido han hecho referencia, en algún momento u otro, a temas como la creatividad. Incluso en el caso de no haber hecho referencia directa a este concepto, han ido

presentando diferentes teorías, psicólogos, pedagogos, grandes figuras del mundo educativo, todas ellas relacionadas de un modo u otro con él. O al menos, así lo percibía.

Este es el principal motivo por el que me he decidido escoger este tema y título para mi Trabajo de Fin de Grado, con el cual pretendo comprobar que mi “intuición” no iba desencaminada.

Elaboración de hipótesis

Estas son, por tanto, las principales hipótesis del presente Trabajo de Fin de Grado:

- El arte como herramienta fundamental para recuperar la experiencia de lo real (considerado esto como lo físico o lo intelectual indistintamente) en la infancia, así como para conseguir el desarrollo de un espíritu crítico.
- El arte como la máxima expresión del aprendizaje globalizado.
- La creatividad como estrategia ideal para que los niños sean capaces de adquirir o crear herramientas que les permitan comprender y adaptarse a un mundo en constante cambio.
- Los contextos no formales permiten cierta flexibilidad a la hora de explorar nuevas metodologías educativas que los contextos formales no pueden ofrecer, a pesar de que sea el contexto objetivo final de toda propuesta educativa innovadora (en tanto que busca el cambio y la mejora).

Para comprobar estas hipótesis realizaré una *revisión bibliográfica* que me permitirá presentar un estado de la cuestión, a través del cual ilustraré la situación actual (a nivel teórico) de la educación artística y la creatividad en nuestra sociedad y sistema educativo.

También intentaré mostrar cómo estos conceptos han tenido una presencia constante a lo largo de la historia de la educación. Para ello abordaré las teorías existentes al respecto elaboradas por diferentes autores de distintas épocas, así como su situación en la actual legislación española.

Por último, junto con un análisis de las fases de desarrollo del dibujo infantil intentaré plantear una propuesta práctica que sirva para reunir todo lo encontrado, puesto que considero que el fin último de toda teoría educativa debe ser su aplicación para conseguir una mejora del sistema.

Estado de la cuestión y relevancia del tema

¿Por qué la creatividad?

Si la experimentación mediante los sentidos con el objetivo de desarrollar un espíritu crítico es fundamental para los niños de hoy en día, no lo es menos el desarrollo de la creatividad.

“Creatividad” es sinónimo de “pensamiento divergente”, o sea capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es “creativa” una mente siempre activa, siempre haciendo preguntas, descubriendo problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias, a sus anchas en las situaciones fluidas en las que los otros barruntan sólo peligros, capaz de juicios autónomos e independientes (...), que rechaza lo codificado, que vuelve a manipular objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos. (Rodari, 2015)

Aunque Rodari nos ofrece aquí una completa definición, lo cierto es que nuestra sociedad tiende a confundir esta capacidad con un “comportamiento infantil”, otorgándole una connotación negativa que le impide obtener la relevancia educativa que realmente supone (Lowenfeld y Lambert, 2008, pp.104). A pesar de las ideas preconcebidas erróneas que se conservan sobre el tema, Lowenfeld y Lambert declaran que el arte no siempre viene a ser lo mismo que la creatividad (en tanto que lo práctico puede llevarse a cabo de manera sistemática, dejando poco lugar a la imaginación) o que es una capacidad que se puede desarrollar e incluso medir. También afirman que hay estudios que demuestran que, si se hace lo posible por desarrollar esta capacidad desde los primeros años de vida, ésta puede

mantenerse en la edad adulta (no debemos olvidar que otros estudios⁶ la consideran también una capacidad innata).

En este sentido, la capacidad creativa permite al niño adaptarse a los cambios de manera original y autónoma. En un mundo en constante cambio como es el nuestro, resulta sorprendente que tan solo unas cuantas personalidades (Eduardo Punset, María Acaso, Ken Robinson...), y no siempre pertenecientes al mundo de la educación, estén prestando atención a esta capacidad como elemento clave para afrontar la situación.

“Generalmente, abordamos lo nuevo con los conceptos y las estructuras mentales antiguos, de manera que todo aprendizaje se realiza bajo el conflicto de esta inadecuación” (Oliveira, 2005, pp. 78). Es frecuente en nuestros tiempos encontrar personas adultas que invitan a los jóvenes con gran énfasis a aprender a utilizar programas y aplicaciones modernas que hace tan solo veinte años no existían. Resulta probable imaginar que dentro de otros veinte los que existirán serán igualmente distintos de los actuales. No es difícil entender la inquietud que mueve a estas personas cuando realizan este tipo de declaraciones y, aunque seguramente acierten en el objeto de su preocupación, es posible también que estén errando en la forma de resolverlo; Puesto que todo va a seguir cambiando, las capacidades que habrá que ayudar a desarrollar en los jóvenes no será que aprendan a manipular con precisión determinado software informático, sino que adquieran una capacidad creativa y unos conocimientos básicos que les permitan adaptarse a los cambios que estén por venir (o incluso a generarlos). En palabras de Lowenfeld y Lambert (2008), “(...) las escuelas tendrán que instruir necesariamente no sólo sobre lo que se sabe sino también enseñar *en la dirección de* (sic) lo que no sabemos”.

Sea como sea, a lo largo de la carrera he podido observar cómo desde diferentes ámbitos (la psicología, la didáctica, la neurociencia, la literatura...) y desde hace siglos, se

⁶ (Jiménez, n.d.)

hace referencia a la importancia de la creatividad como herramienta clave a la hora de conseguir un correcto desarrollo en el niño. Esto me ha llevado a interesarme por el tema y seleccionarlo como asunto central en mi Trabajo de Fin de Grado.

A pesar de que la bibliografía existente sobre el tema es amplia, una breve incursión nos permitirá comprender que, gracias a los aprendizajes adquiridos a través de la creatividad y al arte (la educación artística) los niños serán capaces de enfrentarse a los riesgos de la vida cotidiana moderna, con una mochila cargada de herramientas que les permitirán crear y construir (sin miedo y sin anquilosarse en el pasado) nuevas respuestas para cada nuevo reto que se les plantee.

¿Por qué el arte?

Sería absurdo pretender aislar a la escuela de su contexto cuando numerosos autores reconocidos como Brofenbrenner, Vigotsky o Loris Malaguzzi han insistido en la necesidad de considerar este factor como un elemento fundamental a la hora de conseguir una completa formación de la infancia.

De igual forma y siguiendo con esta idea, resultaría incoherente intentar separar los conceptos de arte y cultura (Antúnez, 2008). Este último, como sùmmum de la influencia ejercida por el conjunto de los agentes educativos y sociales, debe aparecer vinculado en todo momento al proceso educativo.

En relación con el concepto de cultura, Piñero (2005, pp. 40-55) explica cómo ha tenido lugar un cambio de paradigma educativo en los últimos años por el cual se ha pasado de considerar a ésta como un elemento que se generaba por sí solo, a ser entendido como “algo” que debe ser construido en foro a través de la participación de los ciudadanos a los que afecta.

El cambio de paradigma (que acompaña al visual ocurrido tras la caída de las torres gemelas⁷), refleja el proceso de transformación social que está teniendo lugar en nuestra sociedad y reclama incluir nuevos objetivos en la agenda educativa, como son desarrollar un pensamiento crítico o fomentar la adquisición de valores compartidos. Puesto que la cultura ha pasado a entenderse como foro (Lidón, 2005), también la educación se ve afectada por este cambio y es ahora entendida como una herramienta que debe implicar a las personas y los colectivos en la consecución de los mismos.

Piñero, basándose en las teorías de Vigotsky, apuesta además por el arte como lenguaje (principal herramienta educativa) y por tanto como materia fundamental a la hora de crear y descubrir nuevas realidades (con la carga “social” que esto implica). Esta perspectiva de lo artístico como un lenguaje viene también a ser recogida por Howard Garner (2008), quien define el arte precisamente como un conjunto de símbolos.

Por otra parte, autoras como María Acaso (2009) realizan una profunda crítica del actual sistema económico y financiero capitalista, el cual influye directamente en la forma en que son concebidos los actuales sistemas educativos. Acaso describe tres características de la vida moderna (y su cultura visual) que derivan en este sistema y sus intereses, los cuales modifican la forma en que nos relacionamos con el mundo y por tanto la forma en que lo aprehendemos:

- a) Predominio del lenguaje visual en la comunicación: Se ha producido un hiperdesarrollo del lenguaje visual que tiene como objetivo conseguir un hiperconsumo. Los aspectos que han favorecido este cambio son:
 - a. El desarrollo de la técnica (afectando a los criterios de estética, la inmediatez, las formas de almacenamiento, etc).

⁷ María Acaso, “Esto no son las torres gemelas”.

- b. La espectacularización: las experiencias no son completas hasta que no se exhiben.
 - c. El hiperconsumo: a través de las imágenes se consigue lanzar mensajes que mediante el lenguaje escrito resultarían demasiado agresivos o políticamente incorrectos.
- b) Existencia de una *pedagogía tóxica* (tradicional o academicista) que impide el aprendizaje de los alumnos al ignorar la sobreexposición a la que están expuestos frente a los medios que incitan al consumo, al impedir que los maestros sean valorados, estén adecuadamente formados y conectados entre sí, y al convertir deliberadamente los centros educativos en lugares “apagados” frente a aquellos (centros comerciales) que reclaman su atención mediante estrategias visuales. Aunque existe una especie de dictadura impuesta por el llamado *currículum*, lo cierto es que el peso real del proceso educativo tiende a encontrarse en lo que denomina *currículum oculto*.
- c) Espectacularización de las artes y la cultura visual: Junto al poder de las metanarrativas (discursos visuales elaborados por medios poderosos normalmente con intencionalidad comercial) se ha venido implantando una educación artística enfocada o bien al tecnicismo (estudio y práctica de diferentes técnicas artísticas) o bien a la autoexpresión creativa (y por tanto individualista), dejando a un lado la importancia de la actitud crítica, el análisis, la intelectualización en el proceso artístico y el componente social.

Según María Acaso, el sistema educativo actual está formando analfabetos visuales de manera deliberada, con la clara intención de promover la cultura del hiperconsumo. Puesto que el *currículum oculto* es el lugar donde realmente habitan los contenidos educativos es necesario que los maestros se esfuercen por hacerlos explícitos, de manera que pueda cuestionarse qué se está transmitiendo realmente a los alumnos, cómo se hace y qué ideas (intenciones) hay detrás de dichos contenidos. Las imágenes, cargadas de

metanarrativas, deben ser incorporadas en la práctica educativa con el objetivo de que los alumnos sean capaces de desenmarañar sus mensajes desde una perspectiva crítica.

Además, la educación artística debe encargarse de ayudar a comprender a los alumnos que “las representaciones visuales no son la realidad” (Acaso, 2009, pp. 115), sino que son una interpretación personal y que, por lo tanto, como espectadores tienen el poder de otorgar un significado u otro a cada imagen, en función siempre de su contexto. Para hacer esto deben trabajarse metodologías y estrategias tanto de análisis (de *metanarrativas*) como de construcción de sus propias *micronarrativas* (imágenes que tienen por objeto la reflexión, el análisis y la crítica, partiendo de contextos preferiblemente cercanos).

De esta forma, Acaso abre una tercera vía de acercamiento a la educación artística, además de la expresión creativa y el dominio de técnicas, o de la realización de manualidades que tiene como objeto únicamente la producción de elementos estéticos (esta última viene siendo igualmente criticada por autores como Lowenfeld y Lambert⁸, precisamente por el hecho de que centrar la educación artística en la producción parece acompañar al espíritu consumista de nuestra época).

En palabras de Gianni Rodari (2015):

(...) la escuela para “consumidores” está muerta, y fingir que está viva no sirve para ahuyentar los olores de su putrefacción (que está a la vista de todos); una escuela viva y nueva puede ser sólo una escuela para “creadores”.

A través de esta tercera vía se pretende la activación del espíritu crítico en el alumno, así como la adquisición de herramientas intelectuales que les permitan defenderse de los ataques que reciben a través de los medios, especialmente en tiempos como los nuestros, cuando los alumnos pasan cada vez más horas frente a aparatos tecnológicos sin

⁸ Lowenfeld y Lambert, 2008.

control parental (Rizaldos, 2015). Es decir, se pretende conseguir en el alumno una “alfabetización visual” (Antúnez, 2008, pp.53) que siembre en él la sospecha (Acaso, 2006) como punto de partida de un conocimiento crítico.

¿Por qué la educación no formal?

La educación no formal cuenta con cierta libertad de actuación al margen de la pedagogía tóxica instalada en los colegios e institutos. Centros como los museos permiten ofrecer una alternativa de actuación pedagógica que en los últimos años parece estar en auge. María Acaso (2008), opina lo siguiente:

Para que la experiencia de un museo sea radicalmente opuesta a la del centro comercial, resulta fundamental la creación y el desarrollo de los departamentos de educación que, desde nuestro punto de vista, deberían constituir la pieza angular de cualquier museo y ser los agentes que posibiliten el cambio que supone pasar de entretenerse a aprender (pp.283).

En este sentido, autores como Lidón (2005, pp.12-13), proponen precisamente los museos de arte contemporáneo como los centros idóneos en que reunir arte, educación y conexión con lo social. Estos espacios, que vienen sufriendo un continuo proceso de apertura al exterior, están pasando de ser lugares cerrados a ser abiertos, modificando además la formación exigida tradicionalmente a sus educadores y estableciendo vías de colaboración con diversos agentes sociales y educativos.

A la pregunta: *¿Por qué el aprendizaje en el museo podría ser más eficaz que la escuela?*, Lidón (2005, pp.15) contesta ofreciendo las siguientes respuestas:

- La actitud del estudiante es más abierta porque no recibe calificaciones y la visita al centro de arte está dentro de su esfera de lo lúdico.
- El aprendizaje suele ser experiencial, a través de prácticas que favorecen la interpretación y la creación personal.
- El conocimiento es interdisciplinar, lo cual resulta más parecido a la vida real.

- Los temas son actuales; pueden ver las mismas imágenes o semejantes en la calle y en los medios de publicidad.
- Se ofrecen motivaciones por medio de estrategias de curiosidad, juego, etc. (Perry,1992, cit. Por Hein, 1998).

Además de éstas Noelia Antúnez (2008, pp.49-60) propone que es un lugar en que pueden encontrarse públicos de diferentes edades, no existe control “curricular” y puede convertirse en un nuevo espacio para la investigación.

Es decir, que los museos están tomando el relevo⁹ a propuestas similares que ya se realizaron históricamente en su momento, como por ejemplo las planteadas por el movimiento de Escuela Nueva (Narváez, 2006) o la Institución Libre de Enseñanza (Pintado, 1987) en España. Para ello manejan conceptos como “conocimiento interdisciplinar” (globalizado), “aprendizaje experiencial”, atención al proceso más que al resultado, etc.

Mientras tanto, la educación formal permanece anclada en una posición cómoda, encerrada entre cuatro paredes que le impide mirar al exterior y compartir la experiencia educativa implicando al resto de los agentes. La reclamación de apertura de las escuelas al exterior no es nada nuevo. La metodología llevada a cabo en Reggio Emilia (en la cual destaca, por cierto, el importante papel que juega el arte), lleva desde el año 1945 buscando este mismo objetivo, y es un tema recurrente cuando se estudia la necesidad de implicar a las familias en el día a día de la escuela.

Aunque se haga especial hincapié en el uso educativo de los museos no debemos olvidar que la educación no formal comprende multitud de contextos, cuyas diversas

⁹ En Lidón, 2005, pp. 88, la autora hace referencia a numerosos documentos redactados por el Consejo de Europa en los que se recoge la importancia y responsabilidad del papel educativo de los museos. Esta documentación sirve como prueba de que el camino de apertura que están tomando los museos tiene base a nivel internacional.

características permiten infinidad de aplicaciones, entre las que se encuentran la posibilidad de realizar actividades al aire libre. Ejemplos de contextos no formales relacionados con la educación artística pueden ser desde el *land art*¹⁰ (la naturaleza como lienzo) hasta el arte urbano (las paredes de los edificios como lienzo).

Es decir, que el ámbito no formal nos ofrece la posibilidad de experimentar e investigar con nuevas metodologías, nuevas “formas de hacer” que aporten un soplo de aire fresco a las viejas estructuras oxidadas del sistema educativo formal.

La creatividad y la educación artística en el desarrollo del niño de 0 a 6 años

Existen diferentes planteamientos teóricos en relación al desarrollo infantil, los cuales se clasifican en función de la mayor o menor importancia que conceden al entorno a la hora de condicionar este proceso. La educación (su existencia y valor) parte de la idea de que es posible modificar o influir en el proceso de desarrollo de los niños a través de la intervención en su contexto (Hernández, 2008).

A continuación haré un breve resumen de los modelos más importantes que explican este hecho, relacionando sus propuestas con algunas de las perspectivas sobre la creatividad y la educación artística que he ido comentando hasta ahora. Para ello utilizaré algunos de los más relevantes recogidos por Ángel Hernández en su libro “Psicomotricidad. Fundamentación teórica y orientaciones prácticas” (2008).

Modelos antropológicos.

La cultura (que incluye el arte en general, y lo visual en concreto) determina el proceso de desarrollo de las personas. Gracias a los avances científicos obtenidos en los últimos años sabemos que existen otros factores (psicológicos, por ejemplo) que afectan a este proceso, lo que relativiza la influencia de la cultura, pero no deja de ser una de las más

¹⁰ (Blanco, 2014).

importantes aportaciones a la hora de comprender la forma en que se desarrolla el ser humano: no es posible entender a las personas fuera de sus contextos.

Modelos ambientalistas.

La genética tiene cierto valor, pero es el entorno el que determina el proceso de desarrollo. Dentro de estos modelos podemos encontrar los siguientes planteamientos:

Conductismo (Watson, Skinner).

Las conductas de las personas están condicionadas por aprendizajes que se derivan del entorno y que no podemos modificar (“concepción mecanicista de la cultura”) (Hernández, 2008, pp.18). Este planteamiento ha influido especialmente en algunas de las metodologías puestas en marcha en la escuela, como por ejemplo el uso de castigos y refuerzos, la instauración de pautas y rutinas, sistematización de estrategias, etc. Y está especialmente vinculado a lo que María Acaso (2009) denomina como “pedagogía tóxica”.

Una interpretación fiel de este planteamiento deja poco espacio a conceptos como el de creatividad, que se basan precisamente en la libertad del individuo a la hora de ofrecer respuestas nuevas a problemas dados. Sin embargo sí puede ser útil para comprender el grado de la influencia ejercida sobre la infancia por parte de los medios de comunicación visual y las metanarrativas que transmiten (Acaso, 2009).

Aprendizaje social - observacional (Bandura).

El aprendizaje se produce no solo a través de las experiencias que nos condicionan, sino de las que observamos en otros. Este tipo de aprendizaje es fundamental a la hora de comprender la enorme influencia que tienen los medios visuales de comunicación sobre la infancia. Este planteamiento nos permite considerar los personajes de películas y series infantiles como modelos educativos de referencia, capaces de determinar el proceso de desarrollo de los niños y niñas. Además es un planteamiento que, frente a los anteriores, aporta el valor de los procesos cognitivos en lugar de centrarse únicamente en estudiar las

respuestas a los estímulos, desde una perspectiva tanto ambiental como individual y conductual.

Según este planteamiento existen dos agentes en el proceso de aprendizaje: un modelo que exhibe una conducta y un observador que contempla y aprende. Además, establece las siguientes fases de aprendizaje (Hernández, 2008, pp.21-22):

- a) Atención: Disposición inicial del observador para recoger la conducta que le está mostrando el modelo. Está influenciada por las características de éste y es distinta en función de si el modelo se siente identificado, admiración o prejuicios. No debemos olvidar el experimento realizado por el autor con el muñeco “Bobo”, en el que se mostraba cómo unos niños modificaban su conducta hacia el mismo tras haber observado a un adulto golpearlo en vídeo. Los discursos visuales metanarrativos tienden a jugar con este efecto para “vender” más y mejor sus mensajes (o sus productos). Otro de los elementos que entran en juego es la imagen que tiene de sí mismo el espectador (la cual tiende a ser baja cuanto más inmerso se está en la lógica de consumo del sistema capitalista)¹¹. Además de esto, es importante la intensidad con que se produce o se percibe la conducta (empresas como Coca Cola invierten ingentes cantidades de dinero por conseguir campañas publicitarias potentes contratando a los mejores publicistas) (Dediu, 2013).

- b) Memorización: Proceso mediante el cual el sujeto construye una imagen mental de lo que ha realizado el modelo. Esta imagen mental no es idéntica en todos los individuos que observan el modelo, es decir, que hay un factor individual que impide que el aprendizaje sea homogéneo. María Acaso (2009) toma esta misma idea de Ellsworth (2009), quien afirma que “educar es imposible”, al menos tal y como viene planteando la pedagogía tradicional academicista, donde a través

¹¹ De la vega, (n.d.).

de diferentes métodos de evaluación se pretende comprobar que todos los alumnos hayan aprendido exactamente lo mismo, cuando esto resulta imposible debido a nuestra incapacidad para controlar la intervención del inconsciente en el proceso. Este punto es especialmente importante a la hora de considerar la necesidad de un cambio educativo y las nuevas perspectivas que se plantean a la hora de implantar una educación artística (en este caso) en la Educación Infantil.

- c) Reproducción. Es la ejecución de lo aprendido, en el sentido de poner en práctica lo que hemos incorporado para afianzar los conocimientos. En la Educación Infantil este proceso resulta especialmente necesario puesto que los niños “aprenden haciendo” (Torres, 2008)), y la educación artística aparece como herramienta óptima a la hora de conseguir este objetivo desde un enfoque globalizador.

- d) Motivación. Permite fijar el aprendizaje valorándolo como algo importante para uno mismo. Este es el punto clave por el que el centro comercial está ganando la carrera por conseguir la atención de los jóvenes. Siguiendo las ideas de María Acaso, las escuelas parecen estar convirtiéndose deliberadamente en lo opuesto al centro comercial: un lugar apagado que apenas ofrece a los alumnos aquello que obtienen fácilmente en el exterior (estimulación visual, inmediatez en los contenidos, conexión con otros a través de redes sociales, diversión, etc.). Por otro lado, los museos son cada vez más parecidos a los centros comerciales (Acaso, 2008, pp.282-283), a excepción de que los primeros tienen (o deben tener) un carácter marcadamente educativo. Esto los convierte una vez más en el contexto óptimo para poner en práctica modelos pedagógicos innovadores que puedan ser tomados como referencia más adelante desde los contextos formales.

Socio constructivismo (Vygotski).

La interacción con el contexto no se produce directamente (no siempre) sino a través de distintas herramientas físicas o intelectuales, que no son facilitados desde el

entorno social. Gracias a este planteamiento conocemos la importancia del maestro como guía del proceso educativo en el niño, quien se convierte en el responsable a la hora de establecer los niveles de desarrollo real/potencial en el alumno y los instrumentos necesarios para que avance en su aprendizaje. El lenguaje aparece como instrumento fundamental del pensamiento, al tener una función auto-reguladora del mismo (autores como Lowenfeld y Lambert, 2008, consideran que de hecho el lenguaje visual, en tanto que práctica de la representación mediante símbolos, debe constituir una fase de aprendizaje previa a la de lecto-escritura). Este planteamiento respalda las propuestas de María Acaso sobre la necesidad de convertir la educación artística no solo en una clase de manualidades y/o de autoexpresión creativa, sino en un laboratorio que permita a los alumnos comprender los discursos metanarrativos así como ser capaces de generar sus propias micronarrativas (pues al fin y al cabo son mensajes).

Por otra parte, Vigotsky (2014), considera la creatividad como una función cognitiva superior (entendiendo éstas como capacidades cognitivas que permiten transformar la información con objeto de dar respuesta a diferentes problemas). Así, define la “actividad creadora” como “toda realización humana creadora de algo nuevo” (Vigotsky, 2014, pp.7), de tal manera que no restringe su significado al área de las artes, sino que la entiende como un proceso inherente al de desarrollo del ser humano. Esta teoría coincidiría con estudios neurobiológicos actuales realizados sobre creatividad:

El índice de creatividad se asocia con un mayor flujo cerebral en las áreas que están involucradas en el procesamiento multimodal [de diferentes tipos de información: visual, auditiva, etc.], el procesamiento de emociones y en funciones cognitivas complejas; la creatividad es un proceso dinámico que implica la integración de estos procesos (Chávez, Graff-Guerrero, García-Reyna, Vaugler y Cruz-Fuentes, 2004).

La actividad creadora contaría con dos tipos de impulsos:

- **Reproductor** (función conservadora): Gracias a su memoria y a su plasticidad cerebral es capaz de reproducir elementos ya creados. Las experiencias vividas dejan una huella en el cerebro que facilita la respuesta en sucesivas ocasiones.
- **Creador** (función combinatoria): Gracias a su capacidad imaginativa las personas son capaces de crear respuestas nuevas a situaciones no experimentadas anteriormente. Además, esto nos permite ser seres proyectados al futuro.

Según Vigotsky (2014, pp.9), las personas tienden a considerar la imaginación como algo irreal sin aplicación práctica, útil únicamente para los grandes artistas, pero no para el “pueblo”, mientras que él opina que esta es una concepción injusta, puesto que se trata de una capacidad que permite no solo la creación artística, sino también científica y técnica: gracias a ella los individuos son capaces de realizar pequeños avances en su día a día (en lugar de repetir constantemente las mismas respuestas en todas las situaciones), lo cual puede desembocar en que otras personas, efectivamente, realicen grandes creaciones artísticas.

Este último es uno de los elementos más importantes en las teorías de Vigotsky sobre el arte en la infancia, puesto que otorga un alto valor social al mismo: sin capacidad creadora el ser humano no solo fracasaría en su desarrollo, sino que se convertiría en un inadaptado (Vigotsky, 2014, pp.11).

Así, según este autor, ocurre que la expresión artística es algo innato en el ser humano que aparece desde la más tierna infancia, manifestándose no solo en el dibujo, sino también a través del juego (simbólico) o el placer por la escritura (ya en la adolescencia). Además, a pesar de que socialmente se asocie la imaginación a lo irreal y poco útil, este autor vincula claramente la imaginación con la realidad en varios sentidos:

- Por una parte, porque la imaginación se sustenta en base a las experiencias “reales” acumuladas. Cuanto más vivimos más recursos ofrecemos a nuestra

fantasía, la cual en sí misma no es más que una combinación intelectual de elementos reales conocidos y/o vividos.

- Como resultado de esta pueden darse resultados irreales (por ejemplo, ficción literaria), o reales (experimentos científicos, intentos, etc.). Este es el motivo por el cual la educación artística debe incluir entre sus contenidos aspectos técnicos.
- La imaginación es una experiencia social en el sentido de que nos permite ser capaces de imaginar lo que no hemos visto, a través de las elaboraciones “fantasiosas” de terceros. La fantasía de otros sirve de ayuda para nuestra propia experiencia. En palabras de Lowenfield y Lambert (2008, pp.24):

Ser capaz de ordenar letras en una secuencia adecuada como “conejo” no quiere decir que se entienda lo que es un conejo; para conocer realmente un conejo, un niño ha de tocarlo, sentir el tacto de su piel, ver cómo se mueve su nariz, alimentarlo y aprender sus hábitos. Lo que proporciona el material para los procesos intelectuales abstractos es la interacción entre los símbolos, el yo y el medio. Por tanto, el desarrollo mental depende de una serie rica y variada de relaciones entre el niño y sus entornos; tales relaciones constituyen uno de los ingredientes fundamentales de una experiencia artística creativa.

- El arte tiene una fuerte dimensión expresiva debido a la correspondencia existente entre emociones e imágenes. El ser humano tiende a asociarlas, ya sea de manera consciente o inconsciente. Los niños sienten esta necesidad hasta bien superada la adolescencia (momento en que es habitual su incursión en la poesía).¹²

El proceso de creación artística¹³ según Vigotsky (2014, pp.35) sigue las siguientes fases:

¹² La dimensión expresiva del arte es una de las facetas criticadas por María Acaso en su libro “La educación artística no son manualidades”, en el sentido de que ésta no puede ser la única dimensión aplicada en la educación artística.

¹³ Autores literarios como Gianni Rodari cuentan con sus propias teorías en cuanto a procesos creativos (Gramática de la fantasía).

1. Acumulación de experiencia
2. Elaboración de la misma a través de:
 - a. Disociación de los elementos más importantes
 - b. Aplicación de cambios a las partes en función de nuestra propia experiencia, emociones, etc. En este punto podemos encontrar las clásicas exageraciones infantiles.
3. Asociación. Puede ser de dos tipos: interna o externa. Características:
 - a. Surge de la necesidad del ser humano de adaptación al medio. “(...) en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación” (Vigotsky, 2014, pp.35).
 - b. Las imágenes surgen de manera espontánea.
 - c. El proceso está determinado en gran medida por el medio que rodea a la persona: experiencias alcanzadas, posibilidad de puesta en práctica de las nuevas ideas y clase social a la que pertenece.

Sustentándose en los estudios realizados por Tolstoi acerca de la creación literaria en la infancia, Vigotsky explica la importancia de ofrecer libertad de expresión a los niños para que utilicen la imaginación en función de su identidad, en lugar de tratar de introducir en ellos el lenguaje adulto.

Puesto que asume la expresión artística como una característica propia de la infancia, Vigotsky afirma también que el arte (entendiendo como arte tanto la “plástica”, la literatura, el teatro, la música y la danza) tiene una doble relación con el lenguaje, al permitirles igualmente expresarse. Esta afirmación coincide con otras observaciones similares como las realizadas por Loris Malaguzzi, reflejadas en su famoso poema “Los cien lenguajes del niño”¹⁴.

¹⁴ ANEXO I

Según Vigotsky (2014, pp.100), el niño, puesto que necesita orientarse en un mundo que le resulta desconocido, intenta acercarse a él a través de la observación¹⁵, siendo el *dibujo* la manera ideal de registrar aquellos aspectos que llaman más su atención. Posteriormente, para incorporar los nuevos aprendizajes, vivirlos a través de su propio cuerpo, motivo por el cual el *juego simbólico* (primera manifestación teatral en el hombre) adquiere gran relevancia. Más adelante, en el paso de la niñez a la adolescencia comienzan a transcurrir de lo físico a lo intelectual, adquiriendo la *literatura* entonces el papel responsable de permitir tanto la adquisición de conceptos como su libre expresión creadora.

Aunque el componente social en lo educativo es una de las mayores aportaciones realizadas por Vigotsky, la mayor parte de sus propuestas en cuanto a la valoración y el uso del arte en la infancia vienen a ser precisamente las que María Acaso pone en tela de juicio. No tanto porque niegue que estos contenidos deban incluirse en lo que se entiende como educación artística, sino por el hecho de que lo social queda relegado a actuar como un actor pasivo en lugar de ser considerado como un sujeto activo del proceso.

Vigotsky no tiene en cuenta (quizá por su propio contexto histórico) el poder que ejerce sobre la infancia lo visual como parte del sistema capitalista en que está inmersa.

Ecologismo (Bronfenbrenner).

De este planteamiento debemos recoger la importancia de la aportación a través de la cual se afirma que los individuos estamos condicionados en gran medida por diferentes contextos de los que formamos parte, los cuales constituyen distintos sistemas. El conocimiento de éstos nos ayuda a comprender hasta qué punto (y de qué forma) influye el arte y la cultura visual en la infancia.

¹⁵ Esta idea de Vigotsky nos lleva a considerar de nuevo la importancia de la teoría de Bandura sobre el *aprendizaje observacional*, en el proceso de desarrollo infantil en general y en el área de la didáctica de la imagen en concreto.

Planteamientos organicistas

Generativismo (Chomsky).

Este planteamiento aporta al objeto de estudio del presente trabajo la necesidad de contemplar la importancia del lenguaje a la hora de intervenir sobre la capacidad de los alumnos para interpretar los mensajes que reciben constantemente desde los medios (Hernández, 2008). Junto con esta perspectiva, deben considerarse las aportaciones de otros autores quienes consideran que, teniendo en cuenta la situación actual, el lenguaje visual debe obtener al menos la misma atención que el escrito.

Constructivismo genético (Piaget).

El constructivismo genético de Piaget es sin duda uno de los planteamientos en relación al desarrollo infantil más influyentes del mundo educativo. A continuación mostraré un breve resumen de los aspectos que aporta en la etapa de 0 a 6 años relacionándolos con el tema que nos ocupa (creatividad y educación artística).

Estadio sensoriomotor (0-2 años).

En cuanto a la habilidad para la solución de problemas el niño pasa de las actividades reflejas a la solución intelectual de los problemas (Hernández, 2008) antes de actuar, pasando por diversas etapas que manifiestan la importancia de considerar la experimentación sensorial con el propio cuerpo como la forma ideal de propiciar un correcto desarrollo. A través de las actividades plásticas el niño podrá utilizar todos sus sentidos de manera global. Por ejemplo: al pintar libremente sobre un mural en el suelo utilizando pintura de dedos y esponjas, mientras escucha música clásica, el niño estará usando al mismo tiempo la vista, el tacto, el olfato y el oído. Si sustituimos la pintura de dedos por otras naturales realizadas con hierbas aromáticas o incluso alimentos además estaremos utilizando el gusto. Además, les permitirá experimentar relaciones causa-efecto, invitándoles a reflexionar, a desarrollar su capacidad de razonamiento, etc. La experimentación sensorial no encuentra sentido únicamente en las teorías de Piaget sobre el desarrollo, sino que también podemos encontrarlo en las aportaciones de Vigotsky (2014)

cuando explica la importancia de acumular experiencias que más tarde podrán conectar y combinar, siendo la base del proceso creativo. O en las de Lowenfeld y Lambert (2008, pp.23-34), cuando insiste en la importancia de esta metodología como herramienta que permite no solo el aprendizaje de la expresión artística, sino el desarrollo de la creatividad a través de una educación integral que permite la adquisición de habilidades extrapolables a otras disciplinas: percepción, memoria visual, análisis, comparación, razonamiento, etc. (Antúnez, 2008, pp.98).

En esta etapa Piaget también hace referencia a la importancia de la imitación como herramienta para adquirir nuevos aprendizajes. Este hecho pone de manifiesto hasta qué punto influyen los modelos presentes en la vida del niño a la hora de modificar su conducta, especialmente a partir de los 24 meses (Hernández, 2008).

Estadio preoperacional (2-7 años).

El acontecimiento más importante que tiene lugar en esta etapa es la adquisición de la función simbólica, gracias a la cual son capaces de representar algo mediante otra cosa (señales, símbolos, signos). Ésta va evolucionando lentamente, desde su forma más básica a la más compleja. Adquiere una gran relevancia el uso del lenguaje y el razonamiento del niño es de tipo preconceptual, caracterizándose por aspectos como el egocentrismo, el artificialismo o el animismo. Caben destacar dentro de este razonamiento preconceptual dos aspectos especialmente importantes: el realismo¹⁶ y el razonamiento centrado en las apariencias. Una vez más, las características de los niños en estas edades les convierten en sujetos especialmente vulnerables a la hora de enfrentarse a las metanarrativas emitidas por los medios. Por una parte, por su tendencia a convertir las experiencias subjetivas en realidad objetiva (Wikipedia, 2015) y, por otra, porque basan la elaboración de juicios en apariencias percibidas inmediatas (UNED, 2011). Estos motivos son suficientes para

¹⁶ “El niño imagina menos que el adulto pero cree más en el producto de su fantasía” (Vigotsky, 2014, pp.42).

reconocer que es necesario realizar una tarea de selección y control de los contenidos a los que tienen acceso.

No es hasta después de los siete años de edad cuando el niño es capaz de construir hipótesis y confirmarlas en la realidad, teniendo hasta ese momento un pensamiento de tipo inductivo, lo cual será un elemento fundamental a la hora de adaptar los contenidos de las actividades de educación artística programadas. Los maestros debemos favorecer en lo posible la adquisición de un pensamiento metacognitivo, entendido este como “el conjunto de procesos que permiten el control cognitivo del resto de los procesos cognitivos del propio sujeto” (Hernández, 2008, pp.105), puesto que será a través de él como permitamos el desarrollo de este espíritu crítico.

Cabe señalar por último, un aspecto básico e importante sobre la teoría constructivista del desarrollo infantil. Ésta afirma que:

“El desarrollo cognitivo se produce mediante procesos de equilibración. Al encontrarnos frente a un hecho que no comprendemos, se nos produce un desequilibrio. Tras los procesos de asimilación y acomodación pertinentes logramos un nuevo equilibrio cognitivo que nos permite explicarnos aquello que estábamos observando y no entendíamos” (Hernández, 2008, pp. 34).

Tanto por esta descripción como por la brevemente realizada acerca de los diferentes estadios en el desarrollo cognitivo según Piaget, quizá podríamos concluir que el proceso de desarrollo del ser humano es en sí mismo un largo y complejo proceso creativo.

Etapas de desarrollo en el dibujo infantil (Lowenfeld y Lambert)

Estos dos autores recogen tras sus investigaciones las características más importantes del dibujo infantil, en el cual pueden distinguirse varias etapas que son flexibles y universales, correspondiendo con las aportadas por Piaget.

De los 2 a los 4 años de edad:

En este momento los niños pasan por una etapa de garabateo. Debe permitirse al niño que se exprese libremente utilizando este tipo de dibujos. Debe priorizarse el desarrollo motor sobre el gusto estético, intentando que los colores utilizados generen un alto contraste, de manera que se facilite al niño la asociación de sus movimientos con las marcas que deja sobre el papel. Es importante estimular al niño tanto visualmente como a través del movimiento, motivarlo e invitar a los padres a que hagan lo mismo en el hogar. No debe presionarse al niño sobre cuestiones como el tiempo o el parecido con objetos reales.

Los materiales más adecuados para trabajar en esta etapa son: carboncillo grueso, tizas blancas gruesas, rotuladores gruesos, hoja blanca grande y absorbente, arcilla, pinceles grandes y material para collage (ocasionales). El autor no considera adecuado el uso de pintura de dedos puesto que puede hacer que se estanquen en la experimentación sensorial y no avancen hacia la expresión.

Garabateo descontrolado (0-2 años)

- Los niños hacen marcas desordenadas sobre el papel. Siguen un curso variable y aleatorio.
- No utilizan ni las muñecas ni los dedos, lo que les lleva a realizar barridos. Este hecho implica que no hay buen control muscular.
- Sus dibujos no son representaciones sino una experiencia de desarrollo físico y psicológico.
- Pueden realizar dibujos durante más o menos 5 minutos.
- El papel del maestro deber ser el de no intervenir salvo para mostrar interés, con el objeto de que poco a poco comprenda que el dibujo puede ser una vía de comunicación aceptable.

Garabateo controlado (2-3 años)

- En esta etapa el niño descubre la conexión entre los movimientos que realiza y las marcas que deja en el papel, por lo que a partir de este momento empezará a desarrollar el control visual.
- Es capaz de levantar el lápiz y modificar la presión que ejerce sobre el papel.
- Tienden a llegar la página.
- Son capaces de copiar formas simples (como un círculo, pero no un cuadrado) pero prefieren seguir experimentando con los garabatos. No suelen tener mucha relación con la realidad y si la hay no es evidente.
- Muestran emoción por compartir la experiencia con el adulto.
- Pueden realizar dibujos durante alrededor de 15 minutos.
- Los maestros deben ayudar al niño en esta etapa a manejar los instrumentos.

Nominación de garabatos (garabatos con nombre):

- El niño descubre la conexión entre el garabato y el medio que le rodea, por lo que se puede decir que adquiere la capacidad de retención visual.
- Empieza a delinear contornos y les ofrece un nombre. Esto quiere decir que por primera vez hay intencionalidad en el dibujo del niño. No siempre ofrece un nombre, puesto que al disfrutar de la mecánica del garabato puede preferir seguir haciéndolo.
- Los dibujos están mejor distribuidos por el papel.
- Es importante no presionar al niño para que ponga un nombre al dibujo. Debemos permitir que sea el niño el que lo haga y, si lo hace, es en este momento cuando realizaremos preguntas sobre los detalles del mismo (o de la experiencia representada), para activar la relación del dibujo con el conocimiento.

De los cuatro a los siete años de edad (preesquemática)

A estas edades la forma tiene más importancia que el color. La elección de este último tiene poca relación con la realidad, siendo más algo emocional o mecánico. Intentar

interpretar estos aspectos en sus producciones tiene poco sentido, en tanto que los niños no pueden ser considerados adultos en miniatura y por tanto sus “razonamientos” difieren cualitativamente de los nuestros.

Los maestros deben evitar las correcciones y críticas, dando prioridad al significado emocional de los mismos. Deben planificarse experiencias que les ayuden a descubrir diferentes formas de relación con los objetos, además de motivar a los alumnos activando sus conocimientos previos.

Los dibujos tienden a ubicarse desde la perspectiva del yo, teniendo dificultad para imaginar desde otra distinta. Si el niño no es capaz de mostrar una secuencia lógica temporal en el dibujo, es difícil que pueda hacerlo en otro ámbito, por lo que éste se convierte en una herramienta útil para distinguir el momento adecuado para la introducción de la lecto-escritura.

El material debe permitir la experimentación en profundidad, de manera que se consiga un dominio suficiente para que más adelante puedan centrarse en la expresión. El papel debe ser resistente, pudiendo dibujarse en el suelo para evitar el goteo. También pueden utilizarse barras de cera dura, lápiz, arcilla, tizas, rotuladores, papeles de colores, material de collage y tijeras.

- A los cinco años realizan el esquema corporal “cabeza-pies” (también explicado por Vigotsky). Se representan únicamente cabeza y piernas, seguramente por ser centros de actividad sensorial.
- El niño muestra en su dibujo una visión egocéntrica del mundo.
- Conocen más de lo que representan: son únicamente esquemas.
- Estos dibujos son un principio de proceso mental ordenado.
- A los seis el dibujo se vuelve más complejo (representa brazos, botones, etc.). Cuantos más detalles aparecen en él, más conciencia tiene de la realidad demuestra tener.

Currículum

Uno de los elementos que no debe faltar a la hora de conocer la situación de la educación artística en Educación Infantil es la valoración de los contenidos recogidos a través del Currículum. Para ello recogeré a continuación algunos de los elementos más importantes en relación a este tema tanto en la legislación nacional vigente como en la propia de la etapa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Pese a que la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa no modifica lo dispuesto por la LOE para la etapa de Educación Infantil, sí que modifica cuestiones relacionadas con la educación artística en otras, como por ejemplo en la Educación Primaria, donde pasa a ser una asignatura optativa. Personas relacionadas con el mundo de la educación artística como María Acaso han manifestado su oposición a la reforma educativa (Pérez, 2014), criticando las declaraciones del Ministro de Educación, José Ignacio Wert, quien ha llegado “(...) a hablar de "materias que distraen" para defender más tiempo para las instrumentales (ciencias, lenguas y matemáticas)” (Aunión y Silió, 2013).

Otras asignaturas relacionadas como Música pierden también carga lectiva (Sánchez, 2015), lo cual ha generado que la Confederación de Asociaciones de Educación Musical (COAEM) junto con otras personalidades manifiesten su total rechazo a la LOMCE (COAEM, 2014).

Estos datos nos permiten hacernos una idea de la situación y valoración que se da en la actualidad a la educación artística dentro del sistema educativo forma, en contraste con el momento que vivimos en que los espacios no formales (como los museos) están otorgando especial atención a sus posibilidades educativas.

En cuanto la LOE, como hemos dicho, se mantiene lo dispuesto para la etapa de Educación Infantil. Dentro de ésta se hace mención al siguiente objetivo, que podemos encuadrar dentro de los propios de la educación artística, si bien no se menciona nada sobre

esta materia, principalmente debido al principio de globalidad: “f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”. Sobre el método de trabajo, dentro del Artículo 14, “Ordenación y principios pedagógicos”, en el punto 6 se dice lo siguiente: “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las *experiencias*, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”.

Según la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, la etapa de educación infantil está dividida en dos ciclos, cuyos contenidos se organizan en las siguientes áreas:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: comunicación y representación.

Si bien la educación artística suele enmarcarse dentro de la última área mencionada, por su condición integral y globalizadora, así como por la misma condición de la etapa, la educación artística puede emplearse por igual en todas ellas.

En cuanto a la orientación de los contenidos educativos en cada ciclo, la Orden dictamina lo siguiente:

- Primer ciclo: Entre otras, mejora de las **destrezas motrices, habilidades manipulativas**, desarrollo del lenguaje, establecimiento de vínculos afectivos con los demás, y regulación progresiva de la expresión de sentimientos y emociones.
- Segundo ciclo: Entre otras, se propiciarán experiencias de iniciación temprana en la **expresión** plástica y musical.

Como vemos, la educación artística aparece como estrategia para el desarrollo de aspectos motrices y expresivos, principalmente.

En los anexos, respecto a las áreas de desarrollo se subraya la importancia que tiene para el desarrollo integral todos los lenguajes, entre ellos el artístico (tanto plástico como musical), puesto que enriquecen las posibilidades de expresión, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y la comprensión del entorno. Dentro del área de conocimiento del entorno se señala como contenido el conocimiento de expresiones artísticas cercanas, y en el área de lenguajes, se afirma lo siguiente:

El lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la *manipulación* de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la *creatividad* (...). Los lenguajes favorecen también el desarrollo de una competencia artística que va acompañada del despertar, ya hacia el final de la etapa, de una cierta *conciencia crítica* que se pone en juego al compartir con los demás las *experiencias estéticas* y la *comprensión de mensajes*.

El Bloque 3 de esta misma área en el segundo ciclo tiene como denominación “Lenguaje artístico” y viene a recoger diferentes contenidos que se refieren a la experimentación, expresión, interpretación y valoración del arte como lenguaje.

Por su parte, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Además de confirmar lo anteriormente visto, se propone el acercamiento de los niños al conocimiento de obras artísticas “expresadas en distintos lenguajes”, por lo que se entiende que hay diferentes lenguajes artísticos que deben ser recogidos en la práctica educativa, además de hacer hincapié en la importancia de compartir las experiencias estéticas como estrategia para “desarrollar actitudes positivas” hacia las diferentes formas de arte.

En la Comunidad de Castilla y León, la normativa vigente respecto a la Educación Infantil recoge los siguientes aspectos relevantes relacionados con la educación artística:

- Primer ciclo (Decreto 12/2008, de 14 de febrero): Las áreas deben responder a un criterio de globalidad y mutua dependencia, abordando los contenidos mediante

actividades que tengan interés y significado para los niños, constituyendo el eje vertebrador las rutinas diarias. No se menciona el arte ni la educación artística como tal, sino que se habla de “expresión plástica”. Se recoge la importancia de la experimentación, la expresión, la utilización de técnicas sencillas, el disfrute hacia las propias elaboraciones y el respeto hacia las de los demás. Sin embargo, dentro del área de Lenguajes sí se recoge como contenido la manipulación de imágenes, carteles, grabados o fotografías (“que acompañan a textos escritos”), con el objetivo de empezar a *atribuirles un significado*.

- Segundo ciclo (Decreto 122/2007, de 27 de diciembre). Aquí sí se menciona explícitamente el lenguaje artístico, especialmente dentro del área de Lenguajes. Se le otorga gran relevancia por considerarlo útil para desarrollar la expresión y comunicación, así como para el desarrollo de la sensibilidad, originalidad, imaginación y creatividad, siendo todas estas facetas necesarias en la vida de las persona que contribuyen a afianzar la confianza en uno mismo. La metodología a utilizar debe ser fundamentalmente la experimentación sensorial, partiendo de los intereses del niño para motivar su aprendizaje. La atención debe centrarse en el proceso y no en el producto. El museo ¹⁷ aparece recogido como contenido en este ciclo.

Conclusiones sobre el estado de la cuestión

Como podemos comprobar al comparar los planteamientos de distintos autores, en la etapa de 0 a 2 años de edad el conocimiento viene a adquirirse principalmente a través de la experimentación directa, mientras que a partir de los dos años aproximadamente ya van siendo capaces de incorporar un repertorio amplio de símbolos, principalmente visuales, que van manejando poco a poco. A partir de los seis años de edad los niños tienden a pasar

¹⁷ Este punto resulta especialmente importante puesto que puede servir de llave para la realización de acuerdos colaborativos entre escuelas y museos (u otros similares) cercanos entre sí.

a preocuparse por representaciones realistas, utilizando como medio de expresión fundamentalmente la palabra. Esta etapa coincide con la aparición del peso de lo social, de la conciencia estética y la formación del autoconcepto¹⁸ (Gardner, 2005), por lo que resultan especialmente importantes las muestras de atención al niño cuando nos enseña los dibujos, de manera que perciba la importancia de este como forma de expresión.

Según Gardner (2005) los niños tienen una concepción mecanicista del arte (visual), mostrando dificultades a la hora comprender la intencionalidad intelectual de una obra. Al mismo tiempo, frente a la información recibida a través de medios audiovisuales como el televisor, muestran dificultades a la hora de relacionar los contenidos con sus propias experiencias, o bien de formular argumentos sin basarse únicamente en las apariencias. Así, en esta etapa del desarrollo no parecen capaces de clasificar los contenidos en función de criterios como quién es el autor o el auditorio al que están dirigidos, no suelen comprender la índole narrativa de los mismos e incluso muestran problemas al distinguir realidad de fantasía.

Todas estas cuestiones, junto con lo estudiado en este punto, nos llevan a formular tres objetivos para una correcta educación visual en la etapa de Infantil:

- Ser capaces de diferenciar realidad y fantasía, a través de la profundización en las características y peculiaridades de los contenidos audiovisuales a los que se ven expuestos con más asiduidad.
- Profundizar en la comprensión del símbolo, conociendo sus usos, características y posibilidades.
- Conocer los diferentes medios de comunicación audiovisual, así como sus limitaciones y su índole narrativa.

¹⁸ ANEXO II

Tras superar esta etapa los niños deberían ser capaces de situarse en disposición crítica frente a distintas imágenes provenientes de diferentes orígenes. El hecho de que sean capaces de realizar un análisis en profundidad no es tan relevante como el que se acostumbren a incluir una fase de “duda” antes de la incorporación de los contenidos visuales en su “biblioteca cognitiva personal”.

La educación artística en Educación Infantil debería abordarse desde dos vertientes. Por una parte, una vertiente individual que permita al niño tanto expresar su individualidad como enriquecer su proceso de desarrollo (Antúnez, 2008, pp.94). Por otra, una vertiente colectiva que se ve fuertemente afectada por la cultura visual del contexto social en que nos encontramos inmersos.

Es necesario que ambas vertientes sean consideradas a la hora de programar los contenidos propios de esta etapa. También debemos incluir los requisitos necesarios para permitir que el niño desarrolle un espíritu crítico y creativo, para lo cual se pueden proponer tres tipos de actividades que resumen lo explicado hasta ahora:

1. Análisis de narrativas visuales: Debido a sus características cognitivas y su proceso de desarrollo los niños son especialmente vulnerables a los mensajes recibidos a través de los medios audiovisuales, por lo que se hace necesario transmitir pautas básicas que les ayuden a iniciarse en la comprensión de los mensajes que lanzan las imágenes. Según Lowenfeld y Lambert (2008, pp.277), la capacidad analítica-perceptiva, a partir de la cual el niño es capaz de mirar, examinar y disfrutar de la conciencia visual, aparece entre los cinco y ocho años. Piaget por su parte, como hemos visto, propone la edad de 2 a 7 años (etapa preesquemática) para la aparición del pensamiento simbólico.
2. Experimentación sensorial: Numerosos autores (como Piaget y Vigotsky) consideran necesarias las actividades de experimentación sensorial puesto que permiten que al niño conocer y comprender el mundo que le rodea. Además, las experiencias vividas acumuladas determinarán su capacidad creativa. Deberá

predominar la experimentación en profundidad sobre la experimentación en amplitud, permitiendo que se familiaricen con los materiales y comprendan la función intelectual/expresiva del arte (Vigotsky, 2014; Lowenfeld y Lambert, 2008).

3. Creación libre: El niño siente la necesidad de expresar su individualidad mediante el dibujo, representando aquellos aspectos de la realidad que más llaman su atención. Debe hacerlo en libertad y evitando correcciones, puesto que no las entienden y generan dependencia del adulto. La función del maestro debe ser la de ayudarle a activar el conocimiento que ya posee, pero que se encuentra aún en posición pasiva (Lowenfeld y Lambert, 2008, pp.54).

Todas estas actividades están interrelacionadas entre sí, retroalimentando la una a la otra. Deberá priorizarse un enfoque al proceso y no al resultado, así como asumir que para que se produzca una respuesta creativa será necesario que aparezca un cierto grado de riesgo¹⁹ (Cerde, 2006). El adulto no deberá interferir en lo creativo salvo para motivar, para lo cual puede ser útil desligar las actividades de comprensión de imágenes de aquellas que sean puramente de acción creativa.

Considerando todos estos aspectos que estamos viendo del desarrollo del dibujo infantil, sus necesidades, su proceso de desarrollo y sus necesidades de expresión, dentro de la educación artística el arte moderno se configura como una de las herramientas más completas a la hora de conseguir los diferentes objetivos de la etapa.

El valor simbólico y expresivo del arte contemporáneo se encuentra en el hecho de que la obra se considera incompleta hasta que el espectador le ofrece un sentido²⁰ (Acaso, 2008) en función de su contexto y experiencias previas; ésta es, precisamente, la base del proceso educativo en Educación Infantil.

¹⁹ Recordemos las palabras de Freire al inicio del trabajo sobre este tema.

²⁰ El *concepto* gana protagonismo frente a la *técnica* (Antúnez, 2008).

A través del estudio y reproducción de instalaciones y performance (siendo estas producciones las más habituales en este tipo de arte), se brinda a los niños la posibilidad de poner en marcha su juicio estético, la comprensión del espacio, la expresión material e inmaterial (sombras y luces) de emociones y pensamientos, etc. La performance permite al niño el uso del juego simbólico de manera creativa, permitiéndoles apreciar el arte como forma de expresión, creando significados a través del uso del espacio. Las instalaciones, por su parte, les permiten experimentar lo estético desde lo social²¹ (objetivo recogido en el currículum), compartiendo con sus compañeros las posibilidades expresivas de los materiales, los colores o la disposición de las obras. Javier Abad Molina, en su tesis doctoral “Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil” (2008), demuestra cómo estas afirmaciones no son solo coherentes en la teoría, sino que es realmente posible llevarlas a cabo a través de talleres prácticos.

Observación del estado de la cuestión durante el Prácticum II

Durante las prácticas del cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Infantil, desarrolladas en el Colegio de Educación Infantil “El Globo Rojo”, he podido observar qué actividades de tipo artístico allí realizadas, así como qué materiales eran utilizados, los artistas seleccionados o los criterios a la hora de programar actividades.

Las conclusiones que se muestran a continuación son resultado de un proceso de observación llevado a cabo durante el tiempo que tuvo lugar esta experiencia. El mismo fue sistematizado a través de un diario de prácticas que más adelante dio lugar a la realización de una memoria (Herrera, 2015). Los aspectos más específicos sobre la metodología utilizada pueden encontrarse en dicho documento y no son aquí recogidos, puesto que el objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es realizar la recogida y análisis de información que justifica la importancia de los temas planteados. De cualquier forma, lo

²¹ (Abad, 2008, pp.311)

que se muestra a continuación es una reflexión personal de tipo cualitativo sobre la experiencia vivida, y en ningún caso supone una generalización ni un estudio sistemático que pretenda establecer la situación real de la educación artística dentro de las escuelas infantiles en la educación formal. A pesar de esto, como análisis cualitativo y tomando en cuenta las reflexiones de los autores contemporáneos citados hasta ahora, considero que estas reflexiones sí pueden servir como punto de partida para cuestionar la situación actual de la educación artística en las escuelas de educación infantil.

Los aspectos observados pueden clasificarse en varios puntos. Por una parte, la cantidad de actividades de tipo artístico realizadas, así como el enfoque de las mismas (al producto o al proceso). Por otra parte están los materiales y artistas que más se emplearon, así como el motivo de su elección. También pude observar la actitud de las maestras frente a este tipo de actividades.

Aunque las actividades plásticas tenían una presencia constante en el aula, la mayor parte de las veces estaban orientadas a la producción y no al proceso: solían responder a eventos especiales como el día de la madre y, en caso contrario, el maestro ponía énfasis en el resultado, prestando casi toda la atención a la forma “correcta” de llegar al resultado final, corrigiendo siempre que era necesario las formas de hacer de los niños y niñas. En actividades de este tipo se dejaba poco lugar a la creatividad, reservándose ésta únicamente a los momentos de “dibujo libre” en se permitía al niño la libre expresión mediante folio y ceras de colores.

Las actividades que suponían experimentación sensorial resultaban especialmente atractivas a las maestras, si bien solían quejarse de la preparación y el tiempo que exigían. En este sentido, el uso de libros de texto normalmente resultaba un impedimento a la hora de programar actividades alternativas, sobre todo aquellas que debían surgir de los intereses específicos y temporales de los niños. Con frecuencia este tipo de materiales repetía las metodologías a utilizar y exigían poco esfuerzo intelectual, centrándose en el desarrollo de determinadas habilidades motrices finas. Además, el material didáctico utilizado era similar

en su estética, impidiendo el desarrollo de una conciencia en este sentido generada de manera autónoma a través del grupo, transmitiendo una idea de uniformidad que no corresponde con el objetivo de aceptación de la diversidad planteado en el currículum de la etapa.

Los materiales más utilizados en el aula eran folios, lapiceros, pinturas, ceras blandas, pintura de dedos, pinceles y esponjas. El criterio para la selección de unos u otros solía ser de tipo técnico, como por ejemplo: facilidad en la manipulación, conseguir un aspecto original en el resultado, adaptación al tiempo disponible, etc. En contadas ocasiones la utilización de un material u otro respondía a criterios de tipo simbólico o expresivo.

En cuanto al uso de la obra de artistas, los contemporáneos apenas aparecían. Tal y como hemos visto que algunos autores critican, las obras utilizadas son principalmente de tipo realista, centrándose en presentar algunos clásicos como por ejemplo Velázquez. No solía considerarse las obras de arte contemporáneo y ocurría algo similar con la música (salvo en cuanto a las obras destinadas específicamente al público infantil).

En general se puede decir que aunque las actividades plásticas resultan interesantes a las maestras, la mayor parte de las veces se utilizan como complemento a los libros de texto, o con la intención de servir como prueba del trabajo realizado a las familias.

Además, el análisis de narrativas visuales es prácticamente inexistente. A pesar de que hay metanarrativas que están presentes de manera continua en el aula (como por ejemplo, imágenes de la película “Frozen” de Disney) constituyendo un evidente centro de interés para los niños, los maestros apenas hacen referencias a ellos y si se les pregunta reconocen no haberla visto o no contar suficiente información al respecto.

Considero que lo explicado denota la pobre situación de la educación artística en el ámbito de la Educación Infantil, al menos en este centro. Los maestros deben recibir

formación en relación al análisis de la cultura visual y deben asumir la necesidad de utilizar recursos como las películas infantiles para “enganchar” a los niños y transportarlos al mundo del pensamiento crítico, de la expresión y del arte (Antúnez, 2008, pp.638).

Propuesta de proyecto para la incorporación de narrativas visuales en EI

Una vez realizado el análisis bibliográfico que justifica la relevancia de incorporar la educación artística y la creatividad tanto en contextos formales como en no formales, y habiendo comparado lo estudiado con lo observado durante el Prácticum II, queda patente la necesidad de incorporar prácticas de educación artística en la Educación Infantil que respondan realmente a sus posibilidades educativas. El punto donde más carencias he podido observar es en el de análisis de la imagen, especialmente dentro del ámbito de la etapa de infantil. Por una parte, las propuestas existentes (al menos las estudiadas en este trabajo) no ofrecen estrategias propiamente de análisis para ser realizadas con los niños, y por otra en las escuelas no se aprovechan adecuadamente los recursos visuales más conocidos por ellos (series y películas, principalmente). Por este motivo y combinando diferentes técnicas estudiadas durante la realización del trabajo, he elaborado una propuesta que creo que permite completar los vacíos descritos.

En términos generales esta propuesta compartirá elementos similares a los de la experiencia de Reggio Emilia. El proyecto tendrá una duración variable en función del interés de los niños, deberá ser adecuadamente documentado (tanto por parte del maestro como por los niños) y buscará la colaboración de las familias en la medida de lo posible. Estará dividido en tres fases principales, que a su vez estarán subdivididas en diferentes tareas.

1. Detección y análisis de narrativas visuales significativas por parte del maestro. Éste deberá prestar atención a la aparición de narrativas visuales en el aula, que pueden venir de la mano de los niños y niñas en camisetas, juguetes, mochilas o incluso en

sus comentarios. Se seleccionarán las que demuestren formar parte de su cultura visual.

- a. Detección de narrativas visuales.
 - b. Lectura de las narrativas. Para ello deberá informarse acerca de las mismas, siguiendo el método MELIR²² (Acaso, 2006) y la propuesta de método de análisis de películas infantiles elaborada por Judit García²³ (2011).
2. Lectura de narrativas visuales junto con los niños. Para seguir este paso sería ideal elaborar una tabla que les permita situar las diferentes características de manera práctica y visual, con algún material similar²⁴ al utilizado normalmente para realizar el seguimiento del día/mes/estación/tiempo durante las asambleas. La selección de las imágenes debe hacerse de tal forma que sean fácilmente clasificables por los niños, evitando aquellas que puedan generar confusión. Esta fase se hará realizando una adaptación del método MELIR elaborado por María Acaso así como del elaborado por Judit García.
 3. Realización de un taller (actividad práctica) que les ayude a poner en práctica lo aprendido, preferentemente a través de actividades plásticas, como por ejemplo un dibujo o un taller manual. Esta fase tiene como objetivo conseguir que el niño termine de hacer explícitos los contenidos y valores tanto positivos como negativos de la imagen, posicionándose al respecto de manera autónoma. Para la elaboración de estos talleres sería adecuado seguir el método MUPAI²⁵.

Estas fases son solo una guía de los pasos que debería seguir un maestro que pretenda incorporar el análisis de narrativas visuales en las clases de Educación Infantil, las cuales deberán completarse junto con los pasos seguidos habitualmente para la programación de actividades en el aula (objetivos, materiales, desarrollo, adaptaciones...).

²² ANEXO III

²³ ANEXO IV

²⁴ ANEXO V

²⁵ ANEXO VI

Adaptación del método MELIR de María Acaso.

1. Empezando a leer

a. Se presenta a los niños la imagen seleccionada en la asamblea, la miramos en silencio durante diez segundos y preguntamos a los niños “para qué sirve”. Las respuestas posibles son cuatro. Deben conocerlas de antemano, habiendo sido explicadas previamente por la maestra:

- i. Para enseñarnos algo nuevo.
- ii. Para que compremos algo.
- iii. Para entretenernos.
- iv. Para que pensemos en algo.

Las respuestas de los niños son menos importantes que el esfuerzo por adquirir la costumbre de hacerse preguntas sobre lo que ven.

2. Las preguntas clave

- a. ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí? ¿En qué sitios podemos encontrarnos estas imágenes? Nos la enseñaron nuestros padres, un amigo, lo vimos en la tele, en el colegio, en casa, en la ropa, en los juguetes, en los museos... Sería adecuado que los propios niños hicieran un registro de en qué sitios han visto la imagen. Éste puede ser verbal o bien mediante dibujos.
- b. ¿Quién la hizo? ¿Cómo la hizo? Estas dos últimas cuestiones pueden reunirse y servir de excusa para involucrar a sus familias, invitándoles a realizar una búsqueda al respecto. Al día siguiente pueden explicar lo que han descubierto y llevar material donde se muestre cómo se crean este tipo de imágenes, libros, etc. También se puede realizar en el propio centro. Después se analizarían entre todos. Es interesante que el niño descubra el proceso de creación de la imagen, puesto que le ayudará a distinguir entre realidad y fantasía.
- c. ¿Es real o es inventado?

A partir de este punto se pondría en práctica el método ideado por Judit García para el análisis de cuentos y películas, también adaptado para los niños.

1. Presentación de los personajes: Los niños deben explicar las características de éstos, tanto las internas como las externas. El maestro deberá ayudar a los niños a extraer aquellas cualidades que sean menos explícitas. Los niños realizan un dibujo en el que aparezca el personaje con las características descritas y otro de ellos mismos.
2. Análisis de contenidos: Deberán exponer qué cosas suceden en la película, el tipo de actitudes que se muestran, cuáles gustan y cuáles no gustan. Al igual que en la anterior, el maestro deberá ayudar a que recuerden escenas, sucesos y aspectos que ellos mismos pueden no haber observado en un principio. Tras llegar a un acuerdo sobre lo positivo y lo negativo que se ha observado pasamos a realizar un dibujo en el que aparezcan las actitudes deseables/no deseables que más hayan llamado la atención.

La última fase consistirá en la realización de talleres según el método MUPAI acordes a los contenidos que se hayan extraído sobre el análisis de la imagen, y que variarán en cada caso.

Conclusiones

Al comienzo de este trabajo explicaba brevemente cómo a lo largo de la carrera había percibido el valor del arte como una herramienta que podía ayudar a devolver a los niños el valor de la experiencia, especialmente la sensorial. También explicaba que, por sus cualidades, el arte supone siempre implícitamente un aprendizaje globalizado.

Durante mi investigación bibliográfica he tenido que comprender la amplitud del concepto de “arte”, teniendo que centrarme en las creaciones de tipo plástico o las contemporáneas. A pesar de ello, creo que la mayor parte de mis intuiciones se han visto confirmadas y habiendo aportado además el campo de la cultura visual.

Por otra parte, el desarrollo del espíritu crítico ha resultado no ser únicamente una opción, sino algo que los autores implicados la defienden como imprescindible.

Me ha sorprendido la amplia conexión que he descubierto entre arte y educación, así como la implicación social y política de estas áreas. Por su parte, la creatividad se ha mostrado como un capacidad con múltiples implicaciones: desarrollo individual y colectivo, expresión, aprendizaje, desarrollo cognitivo, etc. Esta es un área de conocimiento que, sin duda, merece ser estudiada con mayor detenimiento.

Diversos autores han confirmado mi sensación sobre el valor de los contextos no formales y, sin embargo, termino este trabajo con la sensación de que tanto unos como otros (formales y no formales), deben trabajar de manera conjunta, complementándose y “enseñándose” el uno al otro sus posibilidades. Quizá por haber ido teniendo esta sensación a medida que avanzaba en la investigación bibliográfica no he desarrollado con la amplitud que hubiese querido esta parte.

En cuanto a la situación actual de la educación artística, frente a las afirmaciones emitidas en 2013 por el Ministro de Educación, José Ignacio Wert, en las que clasificaba las distintas asignaturas entre las importantes y “las que distraen”, cabe citar estas palabras de Gianni Rodari, recogidas de su libro “Gramática de la fantasía”, en las que habla del papel del maestro:

Es un adulto que está con los chavales para expresar lo mejor de sí mismo, para desarrollar también en sí mismo los hábitos de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que ya se consideran equivalentes: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral (valores, normas de convivencia), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-constructiva, lúdica, “ninguna de las cuales ha de entenderse como entretenimiento o distracción con respecto a otras que se consideran más dignas”.

En este párrafo, que parece escrito de manera posterior a dichas declaraciones (pero que sin embargo fue escrito en 2006), Rodari consigue recoger todos los elementos más

cruciales del acto educativo: la necesidad de incorporar el conocimiento integrándolo a través de metodologías creativas, partiendo de aquello que resulta significativo. El conflicto entre las declaraciones demuestra la situación actual del panorama educativo y el camino que están tomando las nuevas reformas.

Sin embargo, para no pecar de pesimista, me gustaría finalizar con una cita también de Gianni Rodari que creo que resume a la perfección el espíritu de este Trabajo de Fin de Grado:

Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad-, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Para cambiarla, se requieren hombres creativos, que sepan usar su imaginación (Rodari, 2015).

Bibliografía

- A.L. (11 de mayo de 2015). 'Boom' de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España. *20 minutos*. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>
- Abado, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense, Madrid.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: La Catarata.
- Acaso, M. (2008). El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna. En Solana, G., Spottorno, R. & Alberdi, C. (Presidencia), *Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. I Congreso Internacional llevado a cabo en Museo Thyssen-Bornemisza. Madrid, España. Recuperado de

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2015). *Pedagogías clandestinas: cuando por fin los innovadores pudimos dejar de pedir permiso....* Recuperado el 12/05/2015 de <http://www.mariaacaso.es/pedagogias-clandestinas-cuando-por-fin-los-innovadores-pudimos-dejar-de-pedir-permiso/>.
- Antúñez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense, Madrid.
- Aunión, J.A. y Silió, E. (24 de abril de 2013). El Consejo de Estado pide a Wert que mantenga la asignatura de Ciudadanía. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/24/actualidad/1366797712_157219.html.
- Blanco, D. (2014). Land art: la naturaleza como lienzo del paisaje. *Revista cultural Mito*. Recuperado de <http://revistamito.com/land-art-la-naturaleza-como-lienzo-del-paisaje/>.
- Castilla y León. Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 20 de febrero de 2008, nº 35, pp. 3022-3025. Recuperado de http://www.stecyl.es/LOE/EnseMinimas/Decreto_12_2008_1CicloInfantil_LOE_BOCyL.pdf
- Cerda, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Chávez, R.A., Graff-Guerrero, A., García-Reyna, J.C., Vaugier, V. y Cruz-Fuentes, C. (2004). Neurobiología de la creatividad: Resultados preliminares de un estudio de activación cerebral. *Salud mental*, vol. 27, No.3. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2004/sam043f.pdf>

- COAEM (2014). *COAEM*. Recuperado el 5 de junio de 2015 de <http://www.coem.org/comunicado-ante-la-lomce>.
- De la vega, I. (nd). Consumidos por el consumo. *El Mundo*. Recuperado el 1 de junio de 2015 de <http://www.elmundo.es/magazine/m17/textos/conocer.html>.
- Dediu, H. (6 de noviembre de 2013). Lo que gastan en publicidad las grandes tecnológicas. *ElEconomista.es*. Recuperado de <http://www.economista.es/CanalPDA/2013/45043/lo-que-gastan-en-publicidad-las-grandes-tecnologicas/>
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> .
- España. ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, de 5 de enero de 2008, nº 5, pp. 1016-1036. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de enero de 2007, nº 4, pp. 474-482. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-185.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Fundación Telefónica (2015). #EED2015: *Escuela de Educación Disruptiva*. Recuperado de <http://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/escuela-educacion-disruptiva-2015/>
- García, C. (16 de febrero de 2015). *¿Cómo influyen las Organizaciones Internacionales en las políticas educativas?* [Blog]. Recuperado de <http://sociologos.com/2015/02/16/como-influyen-las-organizaciones-internacionales-en-las-politicas-educativas/>

- García, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense, Madrid.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2008). *Psicomotricidad: Fundamentación teórica y orientaciones prácticas*. Santander: PUBliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Herrera, G. (2015). *Portafolio de prácticas: CEI El Globo Rojo*. Material no publicado.
- Jiménez, C.A. (2000). *Cerebro creativo y lúdico. Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Levices, J. (2000). Reproducción y asistencia. En Reyes, R. (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/reproduccion_resistencia.htm
- Lidón, C. (2005). *Educación como Mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Salamanca, España: Artdidaktion.
- Louv, R. (2005). *The last child in the Woods*. Londres: Algonquin Books.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Pozo, M.M., Álvarez, J.L., Luengo, J. & Otero, E. (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 35, 629-636.
- Pérez, S. (7 de diciembre de 2014). "Relegar la educación artística tiene un objetivo político: crear ciegos-videntes". *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/busca-PP-salir-representado-PISA_0_329317279.html.
- Pintado, A. M. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 7-22.

- Realismo (Piaget). (2011, 23 de abril). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 10:14, mayo 28, 2015 desde [http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Realismo_\(Piaget\)&oldid=45842078](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Realismo_(Piaget)&oldid=45842078).
- Rizaldos, M.A. (5 de febrero de 2015). *Tiempo de pantalla (tablet, movil, tv, pc) y los niños*. [Blog] Recuperado de <http://rizaldos.com/2015/02/05/tiempo-de-pantalla-tablet-movil-tv-pc-y-los-ninos/>
- Robinson, K. (14 de octubre de 2010). *RSA Animate - Changing Education Paradigms*. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Rodari, G. (2015). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Booket.
- Sánchez, D. (15 de marzo de 2015). La LOMCE desafina: Música deja de ser obligatoria y pierde horas de clase. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/profesores-Musica-LOMCE-obligatoria-pierde_0_366063549.html
- Spielgaben. (5 de noviembre de 2013). *Comparison among Froebel, Montessori, Reggio Emilia and Waldorf-Steiner Methods – Part 2*. [Blog]. Recuperado de <http://www.spielgaben.com/comparison-froebel-montessori-reggio-waldorf-part-2/>
- TED Conferences LLC (2015). *TED. Ideas worth spreading*. Recuperado de <https://www.ted.com/>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Torres, A. P. G., Montaña, J. E. C., & Herrera, J. M. R. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia MEMORIAS CIIEC, 22-29.
- UNED. (2011). *Capítulo 8: El desarrollo intelectual durante la infancia. Las operaciones concretas*. Material no publicado. Recuperado de <http://www.psicocode.com/resumenes/8desarrollo.pdf>
- Vygotsky, L.S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zabala, A., & Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 13-22.

ANEXO I: Los cien lenguajes del niño (Loris Malaguzzi)

*El niño
está hecho de cien.*

*El niño tiene
cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien, siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse, de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.*

*El niño tiene
cien lenguas
(y además cien, cien y cien)
pero se le roban noventa y nueve.*

*La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.*

*Le hablan:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.*

*Le hablan:
de descubrir el mundo que ya existe
y de cien
le roban noventa y nueve.*

*Le dicen
que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,
el cielo y la tierra,
la razón y el sueño,
son cosas
que no van juntas.*

*Le dicen en suma
que el cien no existe.*

*Y el niño dice:
En cambio el cien existe.*

ANEXO II: Autoconcepto según Howard Gardner

- En la educación infantil (0 a 6 años): el autoconcepto se describe de manera global, basado en atributos externos arbitrarios e inestables, dependiente de los adultos significativos.
 - En los dos primeros años los adultos cercanos al niño le transmiten cierta información que le permite tomar conciencia de su propio cuerpo, desarrolla la imagen corporal.
 - En torno a los dos años, con el desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y la imitación se potencia aún más dicha diferenciación.
 - Hacia los tres años el niño ya adquiere la identidad sexual, algo que le permitirá ir más allá en la construcción del autoconcepto.
- En la educación primaria (de 6 a 12 años): el autoconcepto se describe más en términos de carácter psicológico y social, y gracias al desarrollo cognitivo se basa más en categorías.
 - Con la entrada en el contexto escolar los factores influyentes en la construcción del autoconcepto se multiplican: conciencia de logros y/o fracasos (desarrollo capacidad cognitiva y psicomotriz), un mayor número de relaciones con personas más variadas (aumento interacciones sociales).
 - La noción de constancia del sexo propia de los 5-6 años y la identidad sexual basada en las características anatómicas de los 7-8 años favorecerán una más adecuada percepción sobre sí mismos.
 - Al final de esta etapa, hacia los 9-12 años, la aceptación social contará con un espacio privilegiado en la escala de valores del niño.

ANEXO III: Método MELIR

(Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean)

1. Empezando a leer
 - a. Mirar durante más de cinco segundos y clasificar la imagen según su función
2. Las cinco preguntas clave
 - a. ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?
 - b. ¿Qué estructura física alberga al producto visual?
 - c. ¿Cómo se ha construido la imagen?
 - d. ¿Es accesible? ¿Cuántas veces la he visto?
 - e. ¿De quién es su autoría?
3. Meta o micro
 - a. ¿Es una metanarrativa (es decir, quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros) o es una micronarrativa (que pretende hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo)?
 - b. Análisis de estereotipos visuales.
 - c. Clasificación de la imagen dentro de las categorías de mofa o exaltación.
 - d. Mensaje manifiesto y mensaje latente.
4. Da nombre a tu terror
 - a. Tipo de terror.
 - b. Actividad consumista que desarrolla.
 - c. Consecuencias sociales de ambas cosas.
5. ¿Me lo voy a creer?
 - a. ¿Decido interiorizar el mensaje o no?

ANEXO IV: Método para el análisis de películas infantiles

1. Argumento real frente al argumento fílmico. Algunas películas son versiones de cuentos preexistentes. En este caso, el maestro debe conocer el argumento de ambas y compararlos, tomando nota de las diferencias existentes.
2. Imaginario colectivo. Para entender los mensajes que transmiten las películas y sus imágenes debemos conocer el contexto socio-político e histórico en que fue creada.
3. Análisis icónico de los personajes.
 - a. Concepto de género y de clase. Análisis de la función y roles realizados por personajes femeninos y masculinos.
 - b. Características formales en la representación de los personajes. Junto a los nombres y las fotografías del personaje debemos anotar el color de piel, de ojos, de pelo, el tipo de físico, rasgos físicos, edad, barba/maquillaje y tipo de ropa que lleva.
4. Análisis icónico del contenido.
 - a. A nivel manifiesto
 - b. A nivel latente
5. Utilización de los temas que aparecen en la película para trabajarlos en el aula a través de actividades.

ANEXO V: Adaptación del método MELIR (material)

1. ¿Para qué sirve?



Aprender



Comprar



Disfrutar



Pensar

2. ¿Dónde la he visto?



Casa



Colegio



Television



Calle



Libros



Cine



Museo

3. ¿Es real o inventada?



ANEXO VI: Método MUPAI

Fases para el diseño de un taller según el Método MUPAI:

1. Elección del modelo curricular. Es una de las decisiones más importantes porque marcarán la elección y el diseño de todas las demás, pero también vendrá marcada por todas, sobre todo por el contexto que podrá hacer que sea más beneficioso el uso de uno u otro. Su importancia también radica en que la elección del mismo nos llevará a desarrollar la metodología de una forma consciente, sin repetir esquemas que no nos gustan o sin cometer los mismos errores de base.
2. Definición del contexto. En cuanto al contexto tendremos en cuenta a quién, dónde y cuándo se desarrolla nuestra labor educativa. A quién eduquemos determina las necesidades y posibilidades educativas del público potencial, el contenido vital que podemos utilizar o los posibles conocimientos previos.
3. El lugar dónde desarrollemos la actividad determinará las obras/artistas/temas con los que trabajar, además de las técnicas y procedimientos a utilizar.
4. Cuándo podemos realizarlas, el número de sesiones y duración de las mismas que influirán en la profundización que se pueda alcanzar en los contenidos tratados.
5. Tema a tratar. Una vez definido el contexto, podemos elegir el tema a tratar para después pensar un título para la actividad que pueda resultar atractiva para el sector de la población con el que vayamos a trabajar. Este tema vendrá definido en ocasiones por las obras de la exposición con la que vamos a trabajar y en otras será al revés, el tema escogido será el que defina qué imágenes elegir. Sea como sea la elección del tema se debe ajustar a los siguientes presupuestos:
 - a. Debe estar relacionado con los intereses y necesidades del público con el que vamos a trabajar, para ayudar al desarrollo de un aprendizaje significativo que tenga valor para él una vez que acabe la actividad y salga del contexto en que se ha desarrollado.
 - b. Debe de estar relacionado con el arte o con la cultura visual de algún modo, pudiendo tratarse de un tema relacionado con la producción, la contextualización, el análisis, la crítica o la teoría del arte, o con varios a la vez.

No debemos de olvidar que nuestro objetivo específico de estudio son el arte y las representaciones visuales, aunque utilicemos éstas para trabajar otros temas.

6. Objetivos, contenidos y técnicas. Los objetivos, contenidos y técnicas a desarrollar y utilizar deberán estar relacionados con el tema y con el contexto anteriormente definido y tener en cuenta sus posibilidades y limitaciones. Tanto los objetivos como los contenidos deberían hacer referencia a las diferentes habilidades que se pueden desarrollar a través del arte. Las técnicas serán elegidas en función de los objetivos y contenidos y no al revés. Por la limitación temporal, el objetivo de este tipo de actividades no podrá ser normalmente el dominio de una técnica sino su conocimiento, por lo que ésta debería ir enfocada a trabajar los contenidos y alcanzar los objetivos fijados.
7. Diseño de las fases. Partiendo de todo lo anterior deberemos diseñar las actividades a desarrollar en cada una de las fases (apreciación, explicación teórica, producción, debate crítico y reflexión y evaluación), buscando reflejar los objetivos y contenidos generales en cada una de ellas.
8. Evaluación e investigación. Por último, y como medio para mejorar la labor educativa, llevamos a cabo la evaluación de nuestras actividades a través de los datos recogidos y desarrollamos investigaciones tanto a nivel metodológico como para conocer mejor los contextos en los que desarrollamos nuestras actividades. Esta continua evaluación e investigación es la que nos hace pasar constantemente de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, desarrollando así una investigación descriptiva.

