

Arte y educación: concebir el espacio del atelier como una oportunidad de innovación didáctica

Resumen

Desde la Licenciatura en Educación Inicial y la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Católica del Uruguay, se ha implementado un proyecto que busca incentivar a los docentes de elementos a incursionar en el espacio del atelier, su diseño, y las herramientas que proporciona, para la innovación didáctica. En América Latina son escasas las formaciones específicas en la adaptación de nuevas pedagogías que envuelvan recursos artísticos, orientadas hacia el desarrollo de competencias relacionadas con la empatía, la comunicación, la comprensión de su contexto y el respeto por el medio ambiente. Para esta propuesta pedagógica incluimos algunas de las técnicas y postulados de la cultura del atelier que se gesta en las Escuelas de Infancia en los inicios de los años 60, en el municipio italiano Reggio Emilia. Son escuelas inspiradas en el enfoque socio-constructivista del conocimiento y la valorización de una multiplicidad de lenguajes expresivos de Loris Malaguzzi (Cavallini et al., 2017). El atelier se configura como un espacio que cristaliza los aprendizajes. En palabras de Vecchi: "la percepción sensorial, el gusto de la seducción, lo que Malaguzzi llamaba la vibración estética, pueden ejercer de catalizadores de un aprendizaje, y cómo pueden apoyar y alimentar un conocimiento que no se nutre solo de información. Para esta propuesta, nos planteamos tres objetivos específicos: 1) Sensibilizar a los participantes en la deconstrucción de la neutralidad aparente de los objetos cotidianos, para comprender las formas de percepción del sujeto; 2) Reflexionar acerca del postulado hacer es pensar, definido por el filósofo Richard Sennet como la convicción de que todas las habilidades incluso las más abstractas como pensar, deducir, etc., comienzan como prácticas corporales (2013); 3) Ejercitar un rol docente posicionado como guía y facilitador de experiencias.

Florencia Varela Gadea

Universidad Católica del Uruguay –
Montevideo – Uruguay
fvarelag@ucu.edu.uy

Paola Marengo Mara

Universidad Católica del Uruguay –
Montevideo – Uruguay
paola.marencom@ucu.edu.uy

Palabras clave: arte y educación; innovación didáctica.

Para citar este artículo:

GADEA, Florencia Varela; MARA, Paola Marengo. Arte y educación: concebir el espacio del atelier como una oportunidad de innovación didáctica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 215-236, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022215

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022215>



Art and education: conceiving the space of atelier as an opportunity for educational innovation

Abstract

From the Education área and the Visual Arts área, of the Catholic University of Uruguay, we create a course to nurture teachers with elements to venture into the space of the atelier, its design, and the tools it provides, for the didactic innovation. In Latin America there is little specific training in the adaptation of new pedagogies that involve artistic resources, oriented towards the development of skills related to empathy, communication, understanding of their context and respect for the environment. For this pedagogical proposal, we include some of the techniques and postulates from the Early Childhood Schools in the early 1960s, in the Italian municipality of Reggio Emilia. They are schools inspired by the socio-constructivist theory, and the valorization of a multiplicity of expressive languages of Loris Malaguzzi (Cavallini et al., 2017). The atelier is configured as a space that crystallizes learning. In Vecchi's words: "sensory perception, the taste of seduction, what Malaguzzi called the aesthetic vibration, can act as catalysts for learning, and how they can support and feed a knowledge that is not nourished only by information". Our specific objectives were: 1) To sensitize the participants in the deconstruction of the apparent neutrality of everyday objects; 2) To reflect on the postulate to do is to think, from Richard Sennet (2013) and 3) to change the teaching role positioned as a guide and facilitator of experiences.

Keywords: art and education; educational innovation.

Arte e educação: concebendo o espaço do ateliê como uma oportunidade de inovação educacional

Resumo

A partir da Licenciatura em Educação Inicial e da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Católica do Uruguai, foi implementado um projeto que busca nutrir professores com elementos para se aventurar no espaço do atelier, seu design e as ferramentas que ele oferece, para a inovação didática. Na América Latina há pouca formação específica na adaptação de novas pedagogias que envolvem recursos artísticos, orientadas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à empatia, comunicação, compreensão de seu contexto e respeito ao meio ambiente. Para esta proposta pedagógica, incluímos algumas das técnicas e postulados da cultura de ateliê que foi desenvolvida nas Escolas de Educação Infantil no início dos anos 1960, no município italiano de Reggio Emilia. São escolas inspiradas na abordagem socioconstrutivista do conhecimento e na valorização de uma multiplicidade de linguagens expressivas de Loris Malaguzzi (Cavallini et al., 2017). O ateliê configura-se como um espaço que cristaliza a aprendizagem. Nas palavras de Vecchi: "a percepção sensorial, o gosto da sedução, o que Malaguzzi chamou de vibração estética, podem atuar como catalisadores do aprendizado, e como podem sustentar e alimentar um conhecimento que não se nutre apenas de informações". Para essa proposta, temos três objetivos específicos: 1) Sensibilizar os participantes na desconstrução da aparente neutralidade dos objetos cotidianos, compreender as formas de percepção do sujeito; 2) Refletir sobre o postulado fazer é pensar, definido pelo filósofo Richard Sennet como a convicção de que todas as habilidades, mesmo as mais abstratas como pensar, deduzir, etc., começam como práticas corporais (2013); 3) Exercer um papel docente posicionado como guia e facilitador de experiências.

Palavras-chave: arte e educação; inovação didática.

1 Introdução

En el año 1963, surge en Italia la pedagogía Reggio Emilia, basada en las ideas del pedagogo Loris Malaguzzi. A partir de la situación crítica resultante al final de la segunda guerra mundial, un grupo de habitantes de la ciudad de Reggio Emilia, devastados por los acontecimientos bélicos, en su mayoría mujeres viudas, deciden crear una escuela para educar a sus hijos, con la esperanza de ofrecerles un espacio educativo como forma de alcanzar niveles de justicia social, utilizando para ello los escasos recursos existentes en su localidad. Esta iniciativa llama la atención al pedagogo, interesándose por la propuesta, a quien las familias convocan para que les enseñe a sus hijos. El pedagogo acepta el desafío expresándoles que, aunque no contara con mucha experiencia, intentaría aprender con los niños, porque los niños debían ser los protagonistas de su propio conocimiento y tenían el derecho a mejores oportunidades.

A partir de ese momento Malaguzzi comienza a desarrollar lo que hoy se conoce como la Pedagogía Reggio Emilia, basada en la idea fundamental de ubicar al niño como protagonista de su aprendizaje, quien, a partir de las vivencias y experiencias espontáneas surgidas de su propio contexto real, de su curiosidad natural y necesidad de exploración del ambiente, del mundo que lo rodea, ir descubriendo, aprendiendo y aprehendiendo sus características. La propuesta de Malaguzzi se enmarca en las teorías socio constructivistas del conocimiento y la valorización de una multiplicidad de lenguajes (Cavallini et al., 2017. p.87). Parte de la idea de que los niños son poseedores de una cultura donde a partir de las interrogantes que se plantean ellos mismos van construyendo sus propias teorías, a través de procesos tales como ensayo y error. El aprendizaje no es concebido como una línea recta ascendente. Se produce en forma discontinua y diferente, donde el error no es concebido como tal, sino como un proceso necesario para la adquisición del conocimiento, utilizando en dicho proceso distintos tipos de lenguajes, más de cien, al decir de Malaguzzi.

Uno de los aportes más importantes de los postulados de Malaguzzi y la pedagogía reggiana es la importancia que se le otorga a la belleza y al arte en general. La idea de arte que se ajusta a este postulado no tiene que ver con piezas

artísticas acabadas, que gozan de un estatus cultural de privilegio, sino en todo caso con un discurso simbólico, que puede ser expresado de diversas y variadas formas. Desde esta perspectiva, el discurso artístico se concibe como un discurso propiamente simbólico, que tiene como objetivo evocar lo real en su complejidad y profundidad (Perniola, 2008, p. 15). La belleza entonces también debe concebirse en su extensión profunda que se vincula con la justicia, con la ética, con la verdad y también con un sentido insinuado de lo real: Lo bello es un escondrijo, escribe Han; le resulta esencial el ocultamiento (Han, 2015, p. 45). Ambos conceptos se conectan con los 100 lenguajes de Malaguzzi, y señalan la relevancia de la dimensión artística en la enseñanza, y de la aplicación de los recursos de las prácticas contemporáneas a las prácticas educativas. En esta línea, autores como Hoyuelos o Civarolo, han indagado en los postulados de Loris Malaguzzi con el propósito de explicitar los lazos que vinculan su pedagogía con algunas de las ideas estéticas más relevantes. Así, para Civarolo, la estética en el contexto del pensamiento de Malaguzzi puede entenderse en dos sentidos: el primero como la “significación que apunta a dar cuenta de la primacía de la experiencia en la aprehensión sensible que el niño realiza frente a su contexto como una forma particular de conocimiento, no ya de carácter racional y objetivo, sino más bien vivencial, emotiva” (2016, p. 46); y la segunda como “la sensibilidad puesta en acción por el niño, a partir de una imitación creadora o como lo formuló Aristóteles, a partir de una mimesis praxeos” (p. 46). También el trabajo de Hoyuelos (2013) resulta sumamente relevante en este sentido, explicitando ideas estéticas íntimamente ligadas con el conocimiento, la belleza y la actitud ética, a las ideas de Malaguzzi.

El rol docente, por ejemplo, como guía, como acompañante de los aprendizajes de los niños, conforma otra característica importante de la pedagogía reggiana, y se vincula con el nuevo rol del artista. Para ello el maestro se constituye en un escucha privilegiado, que a partir del conocimiento adquirido y a través de la escucha y la observación profunda de las conversaciones y actividades de los niños, y con los niños, sin ideas preconcebidas ni prejuicios, se convierte en un

provocador de nuevos interrogantes, estimulando a los niños a manifestar sus conocimientos.

El concepto de educación centrado en el niño se encuentra ya en autores de la Escuela Nueva, autores como Froebel, Montessori, Decroly, ubicaban al niño en el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, paidocentrismo, el docente deja de ser el dueño del saber. Para estos autores la pedagogía tradicional, fundamentalmente memorística y mecanicista, de repetición, estaba basada en la transferencia de conocimientos del maestro al alumno, coartando la curiosidad natural infantil al imponer contenidos, muchas veces fuera de sus intereses y planteados de manera rígida y cerrada, no permitiendo generar una conexión entre lo que los docentes enseñaban y la participación de los niños. En la actualidad los niños y jóvenes “se educan para vivir y trabajar en ambientes que aún no existen, los perfiles actuales son muy diferentes a los de años atrás donde primaba la capacidad de seguir instrucciones y rutinas, realizar trabajos mecánicos y memorizar contenidos” (Robinson y Aronica, 2011, Cfr. en Páramo y Burano, 2021, p. 45). Como muchos estudios han demostrado, se requieren muchas habilidades sociales y procesuales para desempeñarse en relación con la realidad “como liderazgo, el trabajo en equipo, la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones, la creatividad, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y otras que seguramente el futuro nos mostrará” (Bosch, 2016, Cfr. en Páramo y Burano, 2021, p. 45). Habilidades que, algunas de las cuales, especialmente el arte fomenta a desarrollar. Estudios de prestigio como el último Future Work Skills 2020, proponen el pensamiento innovador y adaptable, el pensamiento crítico, la inteligencia social, las habilidades interculturales o el pensamiento de diseño como parte de las habilidades más destacables para tener en cuenta en la formación de las personas (García Pérez, García Garnica, Olmedo Moreno, 2021, p. 2).

Por otra parte, las pedagogías activas tienen como eje central al niño y la niña como protagonistas de su propio aprendizaje. Fomentan la motivación y el interés de los alumnos para la adquisición de nuevos conocimientos. Se enfocan en los procesos, en la importancia de la observación, la experimentación, el

descubrimiento y la interacción con el entorno. Fomentan la resolución de problemas, el pensamiento crítico mediante la capacidad de identificar, analizar e interpretar el contexto. Estas pedagogías involucran recursos artísticos orientados al desarrollo de competencias relacionadas con la empatía, la comunicación, la comprensión del contexto y el respeto por el medio ambiente, tal como plantea la OCDE (2019) para las competencias del siglo XXI. Incluso hay estudios que establecen la importancia de observar la manera en que los sujetos procesan la información visual sobre el objeto y la información espacial (Blazhenkova y Kozhevnikov, 2020), aspectos en los que la disposición estética y la experimentación artística hace foco.

En este sentido, nos preguntamos por la importancia del arte en la infancia, ya que la práctica artística tiene un lugar central en esta pedagogía, así como en otras pedagogías activas. Tal como afirman autores que han estudiado también las posibilidades del arte contemporáneo como recurso en la enseñanza, “el arte dejaría de ser una dimensión espectadora para facilitar el tránsito del aprendizaje en una adquisición de conocimientos y construcción de conceptos de carácter transdisciplinar, en los que prima, ante todo, la cultura humana” (Serón Torrecilla y Murillo Ligorred, 2020, p. 68). Pero, además, el arte como lenguaje simbólico por excelencia, permite un aprendizaje de la realidad más allá de su apariencia. Permite la profundización en el sentido de los fenómenos, así como el enriquecimiento de la experiencia. El arte facilita la actitud lúdica, en la que lo naturalizado entra en crisis para dar lugar a la renegociación de significados. Posibilita, en fin, el desarrollo de una actitud creativa que se activa a la hora de buscar nuevas formas de ver el mundo y de resolver problemas. ¿No sería la percepción certera de la realidad uno de los aprendizajes más importantes de la vida del individuo? Y a su vez, uno de los más complejos de adquirir. Es por ello que la educación debe hacerse cargo también de formar sujetos más conscientes, de sí mismos y de su entorno, a fin de aunar fuerzas para construir sociedades más justas, plurales y sostenibles. En este estudio, nos proponemos comentar algunos de los recursos artísticos que entendemos pueden estar más involucrados en las acciones concretas que se despliegan en lo que comprendemos como una cultura del atelier,

que nace y se inspira en la pedagogía de Reggio Emilia y, por consiguiente, en los postulados de Loris Malaguzzi, pero que se extiende, adapta y aplica a contextos específicos, diversos, como la escuela de América Latina y, específicamente, de Uruguay.

Resulta relevante mencionar que esta investigación comienza a instancias de un proyecto que surge de la necesidad de nutrir a docentes y artistas, de elementos de dos formaciones universitarias: la Licenciatura en Educación Inicial y la Licenciatura en Artes Visuales, a partir de un espacio de experimentación y descubrimiento centrado en los recursos artísticos que favorecen los procesos de aprendizaje. Para ello, creamos un curso para centros educativos sobre recursos artísticos en la educación, con el objetivo de que los participantes vivenciaran y empatizaran con la experiencia estética y su propia toma de conciencia de aspectos relacionados con la percepción, los intereses, el descubrimiento, las emociones. Se produjo la reflexión a la luz de la práctica acerca de las estrategias estéticas de algunas acciones artísticas contemporáneas y sus objetivos, a fin de que puedan aplicarse al espacio educativo. Se trató de un curso teórico práctico de 10 módulos en los cuales los participantes tuvieron instancias teóricas y otras vivenciales y experimentales donde los cursillistas se convirtieron en los protagonistas de sus propios aprendizajes. Para este curso en concreto nos propusimos estrategias que apuntaran a transformar la conciencia perceptiva de los participantes y sus propias estructuras de construcción del sentido para volcarlo en sus prácticas educativas. Tengamos en cuenta, tal como afirma Civarolo, que este tipo de pedagogías “se encuentran siempre abiertas a la interpelación de otros saberes (...) toma en ellos insumos necesarios para realizar su proyecto” (2016, p. 42).

Esta experiencia forma parte de la metodología a partir de la cual pusimos en acción la articulación de conceptos y procesos clave de la teoría estética y la práctica artística con nociones y procesos de las pedagogías activas. Las conclusiones más importantes arrojan resultados interesantes en dos sentidos: por un lado, aspectos relativos al diseño de acciones educativas innovadoras concretas y su puesta en práctica; y por el otro, la utilidad de incorporar a la reflexión sobre

la práctica educativa innovadora, algunos conceptos y análisis derivados del ámbito artístico. En referencia a esto último, concluimos que aspectos analizados desde el arte y la estética, como la percepción de belleza en tanto mirada que privilegia el sentido profundo del fenómeno u objeto que se percibe, el relacionamiento horizontal, la consideración del entorno en sus aspectos contextuales específicos y circunstanciales, así como del sujeto en sus particularidades identitarias y diversas, predisponen a la participación, a la actitud lúdica, a la actitud creativa, a la experimentación y al descubrimiento consciente y a la deconstrucción de sentidos.

1. Objetivos

A partir de la experiencia y de la revisión de literatura pertinente nos propusimos dos objetivos para este estudio:

El primero es evidenciar, registrar y sistematizar aspectos clave de las prácticas innovadoras que surgen de la transversalidad de estas dos disciplinas, educación y artes.

Y el segundo objetivo es reflexionar desde una perspectiva de la teoría estética y de la teoría del arte sobre algunos conceptos de la práctica artística en su aplicación a las prácticas pedagógicas.

Partimos de la hipótesis de que las conexiones encontradas entre la cultura del atelier y los postulados de la práctica artística contemporánea, como el protagonismo del alumno y el rol del maestro guía; la percepción desde las particularidades subjetivas (personales y contextuales) como partícipes de la interpretación y apropiación de los aprendizajes; y la preocupación por el desarrollo hacia la sensibilidad y el enriquecimiento de la vida cotidiana, están orientados a un mismo objetivo: la comprensión de lo real.

2. Metodología

Para este análisis nos fundamentamos tanto en la revisión de la literatura referente a las pedagogías activas, a la incorporación del arte en los currículos, y a los

vínculos entre la teoría estética y el pensamiento de Loris Malaguzzi en tanto uno de los postulados teóricos que articulan ambos campos disciplinares de forma más clara. Pero, además, ha sido especialmente interesante la realización de instancias en las que pusimos en práctica algunas de las ideas que surgieron en el cruce de la práctica artística con la práctica pedagógica en el marco del curso sobre prácticas educativas innovadoras antes mencionado. Estas instancias posibilitaron la experimentación práctica, la observación, el registro y la triangulación de datos, a partir de los cuales pudimos establecer las conjeturas aquí expuestas, relacionadas con el aporte del arte contemporáneo al desarrollo de la percepción, y de la manera en que se procesan ciertos datos del entorno.

Las instancias experienciales consistieron en la preparación de espacios provocadores, diseñados en torno a tres ejes temáticos: la muerte del autor y la descentralización de las jerarquías; la revalorización de materiales y la relación con algunos de los postulados del arte povera; y la resemantización de los objetos en apelación a la memoria. De acuerdo con el primer eje temático, la muerte del autor y la descentralización de las jerarquías, se preparó un espacio con dos grandes proyecciones de color, movimiento y sonido, que se proyectaban sobre las paredes y sobre objetos blancos dispuestos para ser modificados por los participantes. Todo estaba cuidadosamente colocado, de forma que el espacio y los objetos invitaran a introducirse en él, a tocarlos y interactuar con los materiales.

Para el segundo tema, se preparó un espacio con materiales modificables y moldeables, como arcilla, barro, café, papel, pintura, cuerdas y tijeras, todo clasificado según objeto, material o herramienta. El objetivo central era que los participantes se enfrentaran al material lo más crudo posible, para reflexionar sobre la semántica de cada uno, su potencial significado o transformación en objeto cultural. Esta idea de objeto cultural fue retomada en la última experiencia, realizada en torno a resignificación y resemantización de objetos, sonidos e imágenes muy arraigados en nuestra memoria afectiva y en nuestra biografía, como lo son el mobiliario de una escuela de infantil, el sonido de niños jugando, algunos juegos como la rayuela.

Estas instancias nos permitieron observar que lo relevante de la experiencia para poder llevar adelante procesos educativos significativos, de reflexión y exploración, tiene que ver también con la experiencia artística. Es decir, la incorporación de técnicas y

procesos que permitan y apunten al conocimiento de materiales, sus propiedades y potencialidades; de elementos de imagen (como escala, color, disposición, textura); de aspectos perceptivos, performativos, sonoros y espaciales.

3. Resultados

Tanto la experiencia práctica como el análisis de la literatura correspondiente a ambos ámbitos, el educativo y el artístico, han arrojado luz sobre los objetivos planteados al inicio. En cuanto a los aspectos más relevantes que aportan la inclusión de recursos propios de las prácticas artísticas contemporáneas, es importante mencionar que además de incidir en aquellas habilidades ya estudiadas como la actitud reflexiva para resolver problemas, en el desarrollo de la empatía, en la comprensión de su entorno y de sus pares, en la adquisición de sensibilidad con su contexto, en la nueva forma de conocimiento, de aprehensión, en el planteamiento de tiempos y revalorización de los procesos, se visualiza una orientación hacia la concreción visual y espacial de ideas.

Durante las experiencias notamos que aparecieron dos niveles que se pueden diferenciar: un nivel estructural y otro nivel de proceso. En lo que refiere al armado de los espacios, el nivel estructural tiene que ver con los tipos de espacios de atelier que se diseñan. En este sentido involucra dimensiones como el espacio y ambientación, en relación con las gnosias temporo-espaciales, los objetos (cantidad y variedad) que se disponen en cada propuesta, los sonidos y silencios, los gestos. Aspectos como el color, la luz, las sombras, las texturas, los componentes del material, movimientos, distintos soportes, tamaños y escala pueden provocar sensaciones diversas, todas a tener en cuenta en función del tipo de provocaciones que se quiera generar. Además, a efectos de promover aún más la participación y la intervención transformadora del espacio, se pueden incluir complementos: herramientas, manuales, tecnológicos y otros instrumentos que se consideren de utilidad para el desarrollo de la propuesta. En este sentido, la importancia del ambiente adquiere el estatus de tercer maestro, como lo han afirmado los expertos. En el caso de las tres experiencias organizadas, los

participantes respondieron al ambiente con participación y modificación de los elementos allí dispuestos. En la experiencia sobre Muerte del autor, los participantes reaccionaron utilizando los distintos nodos organizativos, demostrando que el centro había perdido su papel relevante, funcionando nodos importantes en simultáneo. En ningún momento se detuvieron a realizar consultas o preguntas a los maestros-guía, comprendiendo que el protagonismo estaba en ellos y no en “lo que había que hacer”. Interactuaron con las sombras y la luz, realizando estructuras nuevas con los materiales y experimentaron con las proyecciones utilizando espejos y reflejes, descubriendo nuevas posibilidades y propiedades.

En las otras dos experiencias, la de materiales crudos, en relación con las ideas del Arte Povera, y la de una escena con elementos de escuela infantil, la participación se produjo de forma similar, lo que demuestra que el ambiente ciertamente sirvió de “tercer maestro” ya que no fue necesario generar instrucciones ni consignas, y los participantes no se detuvieron a realizar preguntas. Actuaron dejándose guiar por el entorno, que estaba especialmente dispuesto para ellos. Los maestros asumieron un rol de guía, observando y documentando la actuación de cada uno, e interviniendo únicamente para apoyar las necesidades creativas o ejecutivas: por ejemplo, acercando un espejo, una tijera o mostrando resultados.

En la pedagogía de Reggio, el ambiente cobra tal relevancia en la integración del proyecto educativo de un centro, que de ahí se lo conoce como el tercer maestro. Cada espacio del ambiente se constituye en un espacio educativo, posibilitando organizar las relaciones y las actividades entre niños, niñas y adultos entre sí. Se trata de un lugar habitable que estimula y desarrolla la imaginación infantil. Esta concepción, tal como afirma Hoyuelos (2005), “supera los conceptos piagetianos de espacio y acción y espacio representativo, entre orientación e interiorización y representación del ambiente, considerando la complejidad de sus valores de orden perceptivo, afectivo, intelectual y relacional” (Cfr. en Civarolo y Andrada, 2019 p. 100). Su diseño está pensado para conectar, para dividirse, volverse a dividir, agrandarse; permite buscar, encontrar, esconder, conectar con

el otro o aislarse si así lo desea. Los muebles, imágenes, los variados y diferentes materiales, texturas, sonidos, temperaturas, los espacios abiertos o los cerrados, los espacios para interactuar en grupos o en forma individual, permiten al participante crear y recrear su propia realidad. Se puede describir desde los autores como “un ambiente estético singular que tiene la posibilidad de emocionar, con lenguajes que son producto del diálogo entre la arquitectura y las artes visuales; permite formarse no sólo una idea del mundo que rodea al niño, sino también de lo que acontece en su propio mundo” (Civarolo y Andrada, 2019, p.).

Encontramos articulaciones interesantes especialmente en estas estrategias artísticas que son susceptibles de ser incorporadas en los espacios de experimentación de los centros educativos, como por ejemplo el Atelier, y que pueden ser el trabajo con materiales reciclados, materiales naturales, con dispositivos tecnológicos, proyecciones, instalaciones sonoras o elementos de la vida cotidiana. El trabajo artístico promueve la relación estrecha con el material, con el espacio y con los otros, llevando a la práctica la idea de “hacer es pensar” expresada por Sennet, y ofreciendo herramientas técnicas y procedimentales para llevar a la concreción objetual, visual o espacial de las ideas y soluciones. Un estudio reciente sugiere que la formación en artes visuales predispone a la visualización previa a la creación de dibujos u objetos (Blazhenkova y Kozhevnikov, 2020, p. 1758). En palabras de Vecchi: "la percepción sensorial, el gusto de la seducción, lo que Malaguzzi llamaba la vibración estética, pueden ejercer de catalizadores de un aprendizaje, y como pueden apoyar y alimentar un conocimiento que no se nutre solo de información. Un conocimiento que, evitando etiquetas fáciles, puede llevar a una relación de empatía, sensible, con las cosas". (citado en Cavallini et al., 2017, p. 184) Queda clara la importancia de actuar más sobre las transformaciones del entorno, proponer resignificaciones relacionadas con el mundo real en el que vivimos, o poner en juego aspectos autobiográficos. La idea es hacer del espacio educativo, un lugar de experimentación que involucre aspectos de la realidad, de la vida cotidiana, del contexto social y del mundo circundante.

Esta dimensión que hemos denominado estructura del diseño espacial se conjuga inseparablemente con el tipo de recursos artísticos que pueden aplicarse, lo que nos permite desarrollar el segundo objetivo planteado, ya que algunos postulados teóricos que subyacen a la práctica artística se vinculan con los procesos observados y objetivos planteados en las prácticas innovadoras. Es el caso de la idea de muerte del autor planteada en relación al arte y que puede ajustarse al nuevo lugar del maestro. El concepto muerte del autor (Barthes, 1994) plantea la ausencia de cualquier fondo de verdad del texto, y describe un rol para el artista diferente al de artista genio, para centrarse en un artista facilitador de procesos y propuestas para un público cada vez más partícipe. En este sentido, el cambio del rol del artista es equiparable al nuevo rol del docente como guía que ejecuta la pedagogía de la escucha ya mencionada. A lo que refiere desde el punto de vista artístico, es a la muerte de una autoridad perceptiva, para dar espacio a la diversidad del sujeto y devolverle al mismo sus particularidades en materia de aprehensión del mundo.

Esta idea, se relaciona con un proceso de desjerarquización perceptiva ya presente en el arte del siglo XX desde sus primeras décadas. Las alteraciones entre figura y fondo establecidas por Picasso por ejemplo en sus collages, y por Kandinsky, Delaunay o Mondrian, prescindiendo del centro como regidor de las composiciones visuales, y generando obras que pudieran en la imaginación extenderse más allá del marco del bastidor. Jugar con estos recursos en la composición espacial y la disposición de los elementos en una provocación educativa, puede despertar conciencia de otras formas de organización. La desjerarquización y descentralización funciona como declaraciones gestuales de relaciones más horizontales entre el niño y el educador que fomenta la participación y la construcción de su propio aprendizaje.

Otro de los conceptos relevantes con los que puede pensarse la práctica innovadora en educación es la idea de resemantización, producido en las dos últimas instancias de experiencia en las que se observó que los participantes expresaban la concentración e involucramiento con las tareas del hacer. Los participantes destacaron la variedad de los materiales y su presentación en crudo

como motivador para el hacer. También la puesta en juego de todos los sentidos. Mientras que, en la instancia de memoria de escuela infantil, el encuentro con los materiales cotidianos, y de la memoria, posibilitó visitar significados y por consiguiente resignificar. El proceso de resemantización facilita la negociación de significados sobre el mundo, sobre lo real. Entre una gran cantidad de obras en el arte que han utilizado esta estrategia estética, destacamos la obra de Duchamp, *Mona Lisa con bigote*, en la que interviene la famosa pintura de Leonardo Da Vinci. El gesto de resemantización es una operación semiótica que "transforma el sentido de una realidad conocida o aceptada para renovarla o para hacerle una trasposición de modelo, creando una entidad distinta, pero con alguna conexión referencial con aquella" (Zecchetto, 2010, p. 127). Desde esta perspectiva, la resemantización al igual que las estrategias anteriores mencionadas se convierten en procesos de conocimiento y relacionamiento con lo real. Una idea sobre el arte presente tanto en el postulado sobre la belleza mencionado a partir de Han, como en los postulados filosóficos sobre el arte mismo que van desde Hegel a Heidegger: "un modo de saber. Saber significa haber visto, en el sentido más amplio de ver, que quiere decir captar lo presente como tal" (Heidegger, 2010, p. 43).

La importancia del arte en los procesos de aprendizaje se evidencia entonces en la promoción de la predisposición para el trabajo en el atelier, de la expresión, de la creatividad, de la libertad para experimentar y descubrir, para transformar, para llevar adelante un autoconocimiento y en las posibilidades certeras de concreción.

4. Discusión

La observación de las instancias de experimentación fue se dio con algunos de los postulados teóricos tanto del área educativa como del área artística. Cuanto a la importancia del entorno preparado, Páramo (2021, p.45) plantea que en los últimos años a la comunidad académica le ha llamado la atención la influencia que tiene el diseño de las aulas de clase sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. Diversas investigaciones

plantean el estrecho vínculo existente entre el diseño de las aulas y el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Se trata de la triada ambiente, desarrollo, aprendizaje a través de procesos de interacción activa con el entorno (Evans 2006; Rushton y Larking, 2001):

Se han destacado por lo menos tres ideas del papel que juega el ambiente en los procesos de aprendizaje (Romañá, 1994): como educador, es decir, la naturaleza o los elementos físicos del medio ambiente como agentes socializadores en sí mismos; como objeto educativo, es decir, se educa para la valoración y conservación del medio ambiente; y como un recurso educativo o didáctico, como un factor de utilidad pedagógica para la transmisión de otros conceptos o teorías. (Páramo, 2021, p.61)

La importancia del entorno es una de las claves en los cruces entre las pedagogías activas y las artes visuales, ya que la práctica artística demostró que el desarrollo de este como parte de la propuesta ha estado acompañado de un rol cada vez más activo del espectador. Al igual que en las propuestas artísticas con el entorno, en las provocaciones producidas en entornos educativos se genera una “confrontación dramática del espectador con una situación perceptiva” (Popper, 1989, p. 11). Los trabajos de artistas como John Cage, Performance Group o Allan Kaprow (herederos de las transformaciones y hallazgos de dramaturgos como Appia, desde finales del siglo XIX) conciben al espectador como actor. El objetivo de estas acciones es generar en el participante una conciencia perceptiva que podemos equiparar a la que se pretende provocar en el niño mediante la concepción del espacio educativo también como un espacio plástico.

La similitud con la vida era la razón por la cual Antonini Artaud prefería al teatro por sobre otras formas artísticas, porque el teatro es el arte que más se parece a la vida, es su doble, sostenía (2001, p. 11). La fusión entre arte y vida que fundamenta el arte mayoritario de la década de 1960 es similar a aquello que subyace al trabajo de Artaud. Con este fin proclamó un rol diferente para el actor y para el público y un lugar distinto para el arte. “Lo importante, explica, es no creer que ese acto debe seguir siendo sagrado, es decir, reservado. Lo importante es creer que cualquiera puede hacerlo, y que hace falta una preparación” (p. 11). Este

es el sentido que daba al hacer artístico, una práctica que cualquiera podía hacer y un arte que dejara de ser trascendental, para acercarse a la vida. Si el teatro ha muerto, dice Artaud, “es porque nos hemos ingeniado para hacer vivir en la escena seres plausibles pero distanciados, con el espectáculo de un lado y el público del otro... y porque ya no le hemos mostrado al pueblo el espejo de sí mismo”. Para Artaud el teatro “no debe imitar la vida, sino rehacerla” (pp. 13 y 15).

Estas experiencias artísticas se centran en la idea de experiencia fenomenológica, en la que el sujeto se relaciona con la realidad poniendo en juego su identidad, y su situación circunstancial. La idea es que la percepción no es neutra: no lo es el espacio en el que se produce la experiencia educativa, ni el sujeto de la percepción, el niño. Tener esto presente es la base de la “pedagogía de la escucha” promovida por la escuela Reggio Emilia, que asume un desarrollo holista del niño, “que no es otra cosa que la posibilidad de desplegar todas las dimensiones que lo constituyen. Afectividad, sensibilidad, cognición, que cada niño tendrá luego de una resolución particularísima” (Civarolo, 2016, p. 26). Artistas como León Ferrari, han demostrado que el carácter icónico del objeto cultural condiciona la mirada, y que esta condición puede a su vez deconstruirse en la combinación de objetos ajenos entre sí. Una técnica cuasi lúdica que puede habilitar a la generación de metáforas por parte del niño.

Como la de Ferrari, estas prácticas contemporáneas evidencian el aporte del arte a la educación en lo que se refiere a la comprensión de lo real y a la relación con el mundo porque proponen instancias que apuntan al trabajo con la percepción y con nuestras formas de construcción del sentido. Durante todo el siglo XX, y de forma intensa en las últimas décadas, las prácticas artísticas se han preocupado cada vez más por dialogar de forma estrecha con las circunstancias históricas de las sociedades, con el contexto del espectador, con su vida cotidiana, y distintas problemáticas de los individuos. Con este objetivo, las estrategias de representación artística se enfocan en generar reflexiones, complejizar el punto de vista, renegociar sentidos o revalorizar la vida cotidiana. No pretenden dar repuestas cerradas, sino más bien posibilitar que el otro participe en el proceso de significación, por ejemplo, despertando los sentidos.

Artistas como Richard Serra o Dan Flavin, cuyas propuestas están en consonancia con los postulados minimalistas, han realizado propuestas escultóricas, o instalaciones, novedosas. En el caso de Serra, sus grandes estructuras de acero corten, que prescinden del pedestal e invaden el espacio del público, generan una situación escenográfica más que solamente óptica, ya que el mismo debe transitar dentro de ellas o rodearlas. También el material industrial genera una experiencia en la que no escapa la evocación al ámbito del trabajo, al ámbito urbano. De la misma manera, estructuras que predispongan al cuerpo a intervenir en el espacio que ocupan, o mobiliario que evoque ámbitos de la vida del niño, como el cotidiano, el urbano, o incluso el del propio centro educativo, dispuestos de manera atípica a la acostumbrada, puede generar provocaciones interesantes y ricas en resignificaciones.

Por su parte, Dan Flavin demuestra con sus esculturas de luz generadas a partir de tubos, que el espacio y su percepción por parte del sujeto puede ser alterado cambiando alguno de los elementos que lo componen. El recurso de la luz tiene un gran potencial en la búsqueda de transformaciones espaciales sencillas, que pueden predisponer a acciones lúdicas con sombras o a exploraciones físicas más complejas. En la actualidad se realizan instalaciones utilizando proyecciones al mejor estilo de las propuestas artísticas en videocreación. Se generan espacios ilusorios variados, ocasionando también la posibilidad del juego con las sombras. Artistas como Bill Viola, entre los más conocidos, o Zilla Leutenegger, sirven como inspiradores para aplicar recursos de este tipo en un espacio educativo. En este sentido, un estudio reciente afirma que en la experiencia visual las superficies pueden comprenderse como un lugar de mediación y proyección, en el cual se configuran materialmente las relaciones de los sujetos con los objetos (Margarida Rocha, A. Almeida, T. Machado, G. 2021, p. 11).

Respecto a las estrategias relacionadas con la inclusión de objetos pertenecientes a ámbitos diversos, como el cotidiano, el urbano o incluso el educativo, artistas como Mona Hatoum o Klara Liden han desarrollado un trabajo muy inspirador. En el caso de Hatoum, ha introducido en el espacio de la galería objetos del ámbito doméstico modificándolos de pequeña a gran escala,

provocando una confrontación dramática con nuestro propio ámbito doméstico, una configuración escenográfica. Objetos como un rayador de verduras, una picadora de huevos o columpios, se convierten de repente en gigantes obstáculos. Liden, por su parte, trabaja con los recipientes urbanos de basura, utilizándolos como los objetos a exhibir. Produce una superposición de ámbitos generando resignificaciones interesantes. Artistas como Arman han introducido directamente elementos de desecho en la galería, dando a la basura un estatus de significado que en otro ámbito pasaría inadvertido. Las acciones con el desecho son propicias para sensibilizar a los niños en pos de un mundo sostenible.

Otro de los aspectos que han promovido las prácticas artísticas contemporáneas es la relevancia de los procesos y no ya sólo de los resultados. En esta línea, el arte procesual, así como las acciones públicas llevadas adelante por artistas como Joseph Beuys, han evidenciado que una acción concreta como plantar árboles en su obra 7000 Robles de 1982, puede ser un gesto con un efecto simbólico relevante. Estas acciones simples y metafóricas tienen un impacto positivo en los sujetos que las llevan adelante en tanto participantes porque generan de manera explícita o implícita una relación contractual con el acontecimiento y sus consecuencias. Muchos de los centros educativos han integrado a sus rutinas el trabajo con huertas o las experimentaciones con elementos de la naturaleza. La sensibilización del niño en este aspecto desde la escuela puede nutrir de forma extensiva las rutinas de su vida cotidiana. La valoración del proceso por sobre el resultado implica un ambiente más distendido en la realización de la tarea, a la vez que un compromiso mayor en el presente de la realización, dejando en suspenso la excesiva preocupación por el final. En la comprensión del proceso comienza el verdadero compromiso con la tarea, explica Richard Sennet (2009), un involucramiento emocional e intelectual (pp. 114 y 115).

Es importante hacer énfasis entonces en que, si bien “se ponen en valor aspectos como la innovación y el diseño, el desarrollo de la curiosidad y la imaginación, la búsqueda de soluciones diversas a un único problema”, tal como señala Pérez Tudela (2015) respecto del aporte del arte contemporáneo al aprendizaje, se visualiza esta actitud en la ejecución concreta de estructuras,

imágenes o modificaciones espaciales. A partir de los hallazgos expuestos, debemos preguntarnos qué plantean los marcos curriculares, sus objetivos, y por qué es tan importante que la creatividad, la empatía con su entorno y la sensibilidad con el contexto por parte del niño, deben estar potenciadas por un honesto acercamiento a la realidad. Que el niño tenga este pensamiento divergente es clave para resolver los problemas que se le presenten en la vida. Esta es la razón por la cual priorizamos la enseñanza en competencias y no tanto contenidos. Se elige este tipo de educación para que el niño se pregunte y reflexione. En este sentido, la belleza y la participación intelectual, emocional y corporal, operan como elementos activadores del aprendizaje. “Sólo en la relación estética con el objeto el sujeto es libre”, escribe Han aludiendo a la filosofía de Hegel, y al esplendor de verdad que éste atribuye a la belleza (2015, p. 78). La belleza, en este sentido, es la configuración con que organizamos lo real; es la operación de sentido inherente al sujeto, que nos permite aprehender el mundo.

Encontramos aquí concordancias con algunas de las ideas planteadas por Civarolo, para quien la estética en tanto concepto que subyace a la pedagogía reggiana, debe ser comprendida “como un conocimiento mixturado por la emoción, que hace posible el fortalecimiento de sentidos, cuyos matices singulares dan lugar a configuraciones de nuevas miradas y tienden puentes de comunicación universal, pero siempre desde lo particular” (2016, p. 47). Esta estética como mediadora, con la belleza presente en tanto orden y sencillez, esperando a que el niño participe de su propia conformación del conocimiento, es para la autora “un modo cualificado de acercamiento a la realidad, es una manera de comunicar mundos y, por lo tanto, un modo privilegiado de conocimiento de sí por el rodeo del otro” (p. 47). Estas experiencias deben tener lugar en el aula como espacio propicio para la práctica educativa, pero un aula concebida como el entorno cuidado y diseñado con el objetivo de promover experiencias, experimentaciones y relaciones horizontales.

5. Conclusiones

A modo de conclusión nos interesa señalar que prácticas artísticas contemporáneas, además de disponer de una serie de recursos fácilmente aplicables a la práctica educativa que se guíe por las pedagogías activas, ofrece fundamentos experienciales en relación con la comprensión de lo real. Todo lo que el niño aprende en la escuela será, más tarde o más temprano, confrontado con el mundo exterior, real, al que se enfrente. En este sentido, el arte contemporáneo ha trabajado extensamente el acercamiento de las propuestas a la realidad exterior e interior de los sujetos y las sociedades. En tanto discurso de lo simbólico, se conecta con aquello menos estereotipado de lo real, y nos devuelve una experiencia de sentido profundo hacia el fenómeno y hacia el otro. De este modo, los principales aportes señalados, que van desde la materialización de la belleza; la idea de experiencia estética como mediadora entre el niño y el aprendizaje, la valorización del entorno, equiparable a la noción del ambiente como tercer maestro, la muerte del autor como inspiración para el rol del docente como guía y la convergencia de objetos ajenos entre sí que fracturen el sentido unívoco de la proposición cultural, son todas estrategias que apuntan a este objetivo. Conocer el arte contemporáneo puede ser una herramienta de inspiración y aplicación para los maestros, que redunde en la innovación de sus prácticas.

Se puede observar cómo los procesos educativos de calidad necesitan una multiplicidad de factores que incluyen desde los intrasubjetivos: el vínculo educador infante como insustituible factor de desarrollo emocional, la relación que la institución establece con las familias y la comunidad de referencia, el clima en que se realizan las actividades cotidianas y la propuesta de trabajo acorde a las necesidades de los niños; hasta las características edilicias y el ambiente físico. Es en esta estrecha interrelación de factores donde se produce el acto educativo de calidad que permite el desarrollo armónico del infante.

Encontrar parámetros comunes entre los docentes, en los centros educativos, que nos ayuden a reflexionar sobre el quehacer cotidiano aparecen en la bibliografía de referencia como uno de los aspectos principales, en defensa de los derechos de los niños, para tener en cuenta en la educación de calidad

La educación de calidad puede poner fin a los ciclos intergeneracionales de inequidad, mejorando la vida de los niños y las sociedades en que viven. La educación puede aportar a los niños los conocimientos y las habilidades que precisan para tener éxito en la vida. Se asocia a un mayor nivel de ingresos, a una disminución de la pobreza y a una mejor salud. Pero para que la educación cumpla esta función, debe comenzar en la primera infancia y continuar con unas posibilidades de aprendizaje de calidad que brinden a todos los niños y niñas una oportunidad justa de salir adelante en la vida, en especial a los más desfavorecidos (UNICEF 2016, p. 41)

Para cerrar, expresamos junto con Hoyuelos la idea de que “quizás entonces haya que pensar que no se trata solo del valor y del papel importante que la pedagogía reggiana atribuye a la estética, sino que es necesario darse cuenta de que la búsqueda de la belleza corresponde, natural y profundamente, a nuestra especie y constituye una parte importante y una necesidad primaria de dicha especie” (2013, p.10).

Referencias

ARTAUD, A. (2001). **El teatro y su doble**. Edhasa.

BARTHES, R. (1994). **El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura**, trad. C. Fernández Medrano. Paidós.

BLAZHENKOVA, O., & KOZHEVNIKOV, M. (2020). Creative Processes during a Collaborative Drawing Task in Teams of Different Specializations. **Creative Education** 1, 1751-1775 Available from: https://www.researchgate.net/publication/345369156_Creative_Processes_during_a_Collaborative_Drawing_Task_in_Teams_of_Different_Specializations

CIVAROLO, M. Coord. (2016). **Viaje iniciático al pensamiento de Loris Malaguzzi**, Universidad Nacional de Villa María.

CIVAROLO, M. y PÉREZ ANDRADA, M. (2017). El arte de componer un panel de documentación en clase, Nro2. **Trazando rumbos: el niño y sus cien lenguajes: módulo de actualización: enfoques Pedagógicos que renovaron la Educación Infantil. El enfoque de Reggio Emilia**. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

GARCÍA PÉREZ, L., GARCÍA GARNICA, M. Y OLMEDO MORENO, E. (2021). Skills for a working future: how to bring about professional success from the educational settings. **Educ. Sci.**, 11, 27. <https://doi.org/10.3390/educsci11010027>

- HAN, N. Ch. (2015). **La salvación de lo bello**. Herder.
- HEIDEGGER, M. (2010) (1era Edición en español 1995), **Caminos del bosque**, Alianza Editorial.
- HOYUELOS, A. (2004). **El niño viene al mundo a buscar y a encontrar un significado a ese mundo y a su propia existencia**. Aula de infantil.
- HOYUELOS, A. (2005). **La cualidad del espacio ambiente en la obra pedagógica del Loris Malaguzzi**. Grao.
- HOYUELOS, A. (2013). **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Temas de in-fan-cia. Educar de 0 a 6 años. Octaedro.
- MARGARIDA ROCHA, A; ALMEIDA, T; MACHADO, G. (2021). The Threshold between the Material and Immaterial Light. Notes on Luminescence and Dark Environments, **Arts**, pp. 10-56.
- OCDE (2019). **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE**.
- PÁRAMO, P. (2021). **El tercer maestro: La dimensión del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje**. Universidad Pedagógica Nacional. Pérez Tudela, J. (2015). STEM, STEAM... ¿pero eso qué es?. *Odite.ciberespinal.org*, 21 abril.
<http://odite.ciberespinal.org/ca/comunitat/ODITE/recurs/stem-steam-pero-eso-que-es/58713dbd-414c-40eb-9643-5dee56f191d3>
- SENNET, R. (2009). **El artesano**. Anagrama.
- SERÓN TORRECILLA, F. y MURILLO LIGORRED, V. (2020). Arte contemporáneo y STEAM en la formación de maestros de educación primaria: intersecciones arte y ciencia, **AusArt Journal for Research in Art**. 8 (1), pp. 65-76, versión online: www.ehu.es/ojs/index.php/ausart
- ZECCHETTO, V. (2010). El persistente impulso a resemantizar. Universitas. **Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, N° 14, 2011, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Recebido em: 07/01/2022

Aprovado em: 28/03/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 51 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com