

Salvajitos en proceso de domesticación*

Juliana Rosas**

[RESUMEN]

Este artículo es una reflexión en torno a la percepción que contrapone la infancia a la adultez, haciendo una comparación entre cualidades que hacen salvaje a la niñez y al proceso de domesticación que ejercen los adultos formadores sobre ellos, invitando a especular sobre el rol del docente y a cuestionar las prácticas estipuladas en este nivel de formación. Este artículo propone la figura de educador-mediador para que la asignatura de Artes no se reduzca al desarrollo de habilidades motoras, sino que se exploren y expandan las posibilidades para la infancia de ser un espacio que permita la imaginación, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico de la cultura visual. Se aborda la relevancia de la clase de artes visuales en un nivel de educación preescolar para discutir sobre el papel de esta asignatura en un sistema jerarquizado por disciplinas consideradas prioritarias cuestionando criterios que establecen las expectativas y evaluaciones en un campo indeterminado y subjetivo, como es el del arte. El texto vincula narraciones que se entretajan y dan apertura a cuatro reflexiones que exponen consideraciones alrededor de la priorización de los espacios de control y cuidado sobre el aprendizaje, la reivindicación de la creatividad como una capacidad aliada a la transdisciplinariedad, el redescubrimiento de la infancia y la consciencia del rol adulto en la labor docente y la necesidad de que las artes sean un espacio disruptivo con la curiosidad voraz y la capacidad de asombro inherentes a la niñez.

Palabras clave: cultura visual; creatividad; educación artística; infancia

Doi 10.11144/javeriana.mavae19-2.sepd

Fecha de recepción: 4 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2024

Disponible en línea: 1 de julio de 2024

* Artículo de reflexión.

** Artista visual por la Pontificia Universidad Javeriana, con experiencia en investigación artística, educación en primera infancia y adolescencia e ilustración editorial. Actualmente, se encuentra realizando una maestría en Diseño Transversal en la Academia de Arte y Diseño de Basilea perteneciente a la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del Noroeste de Suiza FHNW. En su práctica artística y pedagógica, tiene enfoques interdisciplinarios y experimentales que vinculan el diseño, la tecnología, la educación y la creatividad.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2624-4590>
Correo electrónico: studio@julianarosas.com



CÓMO CITAR:

Rosas, Juliana. 2024. "Salvajitos en proceso de domesticación". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 19(2): 34-51.
<https://doi10.11144/javeriana.mavae19-2.sepd>

Little savages undergoing domestication

Selvagemzinhos em processo de domesticação

[ABSTRACT]

This article is a reflection around the perception which contrasts childhood and adulthood. It compares the qualities which make childhood savage and observes the domestication process that adult trainers exercise over the children, while it invites to speculate on the role of the teacher and to question the practices stipulated at this level of training. The article proposes the figure of the educator-mediator so that the Arts subject is not reduced to the development of motor skills, but rather explores and expands the possibilities for childhood to be a space that allows imagination, the development of creativity and critical thinking in visual culture. The relevance of the visual arts class in a preschool education level is addressed in order to discuss the role of this subject in a hierarchical system by disciplines considered as priorities, questioning criteria that establish expectations and evaluations in an indeterminate and subjective field, such as art. The text links narratives that interweave and open up four reflections. These expose considerations around the prioritization of spaces of control and care over learning, the vindication of creativity as a capacity allied to transdisciplinarity, the rediscovery of childhood and the awareness of the adult role in teaching and the need for the arts to be a disruptive space with the voracious curiosity and capacity for wonder inherent to childhood.

Key words: visual culture; creativity; art education; childhood

[RESUMO]

Este artigo é uma reflexão em torno da percepção que contrapõe a infância com a adultez, fazendo uma comparação entre qualidades que tornam selvagem à infância e ao processo de domesticação que exercem os adultos formadores sobre eles, convidando para especular sobre o papel do docente e questionar as práticas estipuladas nesse nível de formação. Este artigo propõe a figura de educador-mediador para que a matéria de Artes não se reduza ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas sim explore e expanda para a infância as possibilidades de ser um espaço permitindo a imaginação, o desenvolvimento da criatividade e o pensamento crítico da cultura visual. Aborda-se a relevância da aula de artes visuais num nível de educação pré-escolar para discutir o papel dessa disciplina num sistema hierarquizado por disciplinas consideradas prioritárias a questionar critérios que estabelecem as expectativas e avaliações em um campo indeterminado e subjetivo, como é o da arte. O texto vincula narrativas que se entrecruzam e dão abertura a quatro reflexões que expõem considerações ao redor da priorização dos espaços de controle e cuidado sobre a aprendizagem, a reivindicação da criatividade como uma capacidade aliada à transdisciplinaridade, a redescoberta da infância e a consciência do papel adulto na docência e a necessidade de que as artes sejam um espaço disruptivo com a curiosidade voraz e a capacidade de assombro inerentes à meninice.

Palavras-chave: cultura visual; criatividade; educação artística; infância

> Me encontré con criaturas diminutas que hablaban enredado, su pronunciación aún no estaba desarrollada, los dedos de sus manos eran pequeños y torpes, sus manos empuñaban los lápices y otras herramientas que les daba, su atención era intermitente y se aburrían con facilidad, había que explicarles paso a paso y de una forma divertida lo que podían hacer, si les preguntaba algo todos respondían al mismo tiempo y, a su vez, cada uno quería destacarse de los demás. Cualquier cosa les producía asombro, un zancudo en la pared era digno de observarse y ser tema de conversación. Se sentían dioses al descubrir que con sus manos podían crear personas con arcilla, hacer la serpiente más larga del mundo conectando tiras de plastilina o construir el edificio más alto apilando cajas de cartón (figura 1). “Los niños son como salvajitos en proceso de domesticación”, pensaba durante una de mis clases de artes visuales para preescolar en un colegio cercano a Bogotá, la ciudad donde nací y crecí.

Agarrar un lápiz, seguir la línea guía con las tijeras, rellenar y no salirse del límite de las formas con pintura, modelar figuras específicas con plastilina o arcilla, entre otras habilidades, eran algunos objetivos que los estudiantes tenían que desarrollar, mantener y mejorar en el tiempo. “¿Qué otros aspectos deben considerarse en el aprendizaje en la infancia?,” me pregunté, y compartiré algunas experiencias que fueron a su vez experimentos en los que reflexiono alrededor la percepción de la clase de artes visuales y su relevancia en el currículo de preescolar.

Ser profesora de preescolar me recordó y confrontó sobre lo que había olvidado y aprendí en mi niñez. La adultez da muchas cosas por sentado porque los recuerdos de la infancia son difusos y la memoria de esta queda marcada en la forma de comunicarnos y relacionarnos con el mundo, siendo así la infancia una etapa trascendental y definitoria en la vida de cualquier ser humano por el impacto que tienen las experiencias, la crianza y las circunstancias particulares que marcan conductas, formas de ver y generar vínculos con el entorno donde somos individuos pertenecientes a una sociedad.

En la infancia, hay un descontrol porque hay una curiosidad voraz por explorar el propio cuerpo, el de otros seres vivos e inertes, y el del mundo que los contiene. La diferencia entre los adultos y los niños no solo está en la estatura o la madurez emocional e intelectual, sino también en formas de ver y sentir el mundo que van en contravía. Pareciera que la infancia y la adultez fueran opuestas: la primera es salvaje y la segunda es domesticada.

El término *salvaje* es intrínseco a lo animal, a lo que se percibe y entiende como feroz, lo que es subversivo y que no puede categorizarse al irrumpir con lo establecido, que desencaja porque no ha sido domesticado. Lo domesticado, por el contrario, parte de una naturaleza salvaje que, al pasar por un proceso regulador, lo reduce hasta tal punto de que lo incontrolable o impredecible de eso que fue indomable se logra moderar, predecir y someter a ciertos criterios que permiten persuadir y dirigir el comportamiento a un contexto determinado.



Este artículo es una reflexión en torno a una experiencia personal en la que tuve el rol de docente de artes visuales en los grados Kinder 4, Kinder 5, Transición y Primero, para considerar aspectos que me cuestionaron sobre la percepción de la clase como un lugar donde se hacen manualidades y también de la abstracción que rodea su propósito y la significancia que tiene en la educación infantil enmarcada en lo institucional. Asimismo, discutir el papel de las artes en la formación preescolar en un sistema jerarquizado por disciplinas consideradas prioritarias y, además, la inmersión de los estudiantes en espacios donde el control y el cuidado se antepone al aprendizaje en lugar de estar asociados.

Asimismo, quiero anotar algunas consideraciones sobre los criterios que establecen las expectativas y evaluaciones en un campo indeterminado y subjetivo, como es el del arte. Igualmente, abordar el redescubrimiento de la infancia y la consciencia del rol adulto en la labor docente en la que encontré una importancia y un sentido trascendental del arte en la experiencia humana referente al gozo que brinda la espontaneidad del juego y la curiosidad innata que tenemos como especie.

El artículo está dividido en cuatro reflexiones sobre el proceso de domesticación en la infancia y la necesidad de que las artes sean un espacio disruptivo y a su vez coherente, con la curiosidad voraz y la capacidad de asombro inherentes al mundo de los salvajitos. Este mundo no solo incluye a los niños, sino también a los adultos, y aunque nos hayan domesticado, es posible reavivar la espontaneidad y mirarlos a los ojos.

A la cuenta de tres

“A la cuenta de tres quiero ver una fila. Uno, quiero verlos ordenados por estatura del más pequeño al más grande. Dos, en orden, vamos a desplazarnos hasta el salón de artes. Tres, vamos primero al baño antes de comenzar la clase,” les dice una domesticada a los salvajitos. En el camino, la fila se desordena porque los salvajitos imaginan que el piso es de lava y saltan las baldosas evitando pisar las divisiones porque pueden quemarse. Al llegar al salón de artes, les piden sentarse en las sillas en silencio y su domesticadora les muestra unas figuras que recorta con unas tijeras que deben imitar.

Figura 1. Fotografía de una clase en la que construían una ciudad con cajas de cartón, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.

Los domesticados dicen que los salvajitos usan las tijeras de formas inapropiadas, pero lo que estos no saben es que no solo están hechas para recortar, sino que son la boca de un cocodrilo que se abre y se cierra porque está persiguiendo su comida o que también pueden ser las piernas de una bailarina que dejan de bailar cuando la domesticadora explica que solo hay una única forma de ver y entender un objeto, cuya función es cortar principalmente papel y se maneja posicionando el dedo pulgar en el agujero más pequeño y los dedos índice y del medio deben estar en el dedal más grande para controlar la apertura y hacer un corte preciso y alineado. Al final, los domesticados celebran los recortes hechos por los salvajitos que lucen más cercanos a un cuadrado y mandan a encerrar a los cocodrilos a un zoológico y a las bailarinas las sientan en sillas.

Uno de los objetivos principales en la clase de artes para preescolar es entrenar las habilidades motoras finas y gruesas. Por ejemplo, sostener un crayón o un lápiz, dibujar y escribir con claridad, usar tijeras y reglas apropiadamente, prácticas que apoyan tareas que deben aprender en la cotidianidad, como amarrarse los zapatos, vestirse o cepillarse los dientes (Belsky 2024). Las manualidades, entendidas como las prácticas de creación que se realizan con las manos, deben y han sido integradas en la educación artística, sin embargo, como menciona Acaso (2009):

En este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. El término lo identifiqué con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar *a ver y a hacer con la cabeza y con las manos* y no solo *a enseñar con las manos*. (17)

Las manualidades podrían cumplir con el objetivo de entrenar habilidades psicomotoras, sin embargo, se escapa la prioridad de que las actividades deben impulsar la imaginación y canalizarla en procesos creativos en los que el entrenamiento motriz sea una consecuencia, mas no el objetivo. La manualidad es una actividad de creación que implica una elaboración objetual y no necesariamente tiene una reflexión sobre su proceso y propósito. Implica un seguimiento de pasos para llegar a un resultado incuestionable que deben lograr todos los estudiantes y solo se mide por la calidad de reproducción y factura.

¿Entonces cuál es el propósito de una clase de artes? ¿Acaso tiene sentido su existencia? El arte en la infancia va más allá de la mera producción de objetos, el entretenimiento o conmovimiento a las familias de ternura; constituye un campo de conocimiento que aborda una amplia gama de temas, fomentando la observación y la reflexión a través de la práctica. La clase de artes visuales se convierte así en un espacio donde se pueden explorar temas y relaciones que no encuentran cabida en otras disciplinas del saber (Camnitzer 2016, 15). Más que simplemente entrenar a los estudiantes en habilidades técnicas, el enfoque podría expandirse hacia lo que sus creaciones expresan y lo que revelan sobre su manera de comunicarse y percibir el mundo que los rodea. Su contexto, sus referencias visuales o sus vínculos familiares se manifiestan en sus producciones.

Hay una percepción generalizada en Colombia de que la clase de artes visuales es un “relleno”, asignación despectiva que asocia la educación artística como un saber menor en la formación preescolar que hace parte de un sistema jerarquizado por disciplinas que son consideradas prioritarias, como las asignaturas concernientes a matemáticas, ciencias exactas, inglés o lengua materna (Barbosa Ortiz et al. 2019, 107). Aunque la clase que dirigí en la sección de preescolar era autónoma en cuanto al contenido de clase, era dictada en inglés, lo que correspondía a una institución que impulsa el bilingüismo, y el currículo estaba abierto a la innovación y seguía los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación). A pesar

de legitimarse en lo anterior, la asignatura podía ser percibida por colegas como un espacio propicio para las manualidades que se centraban en la elaboración de decoraciones de los días célebres programados en el calendario escolar, como el Día de la Madre, el Día del Idioma, el Día Deportivo, el Día de la Tierra, la Navidad, etc. Asimismo, otras asignaturas incluían “creaciones artísticas” en sus programas con actividades ejecutadas por los estudiantes, pero que en su elaboración eran apoyadas por los docentes y asistentes, ya que el resultado debía dar cuenta de un buen acabado y presentación de estas reduciendo el hacer de los estudiantes a criterios estéticos, como la belleza, la ternura o la limpieza, para demostrar a directivas, padres y colegas los logros de los estudiantes, a pesar de su corta edad. Sin embargo, no eran trabajos del todo sinceros porque negaban la naturaleza exploratoria y caótica de la infancia, en la que el propósito principal es descubrir formas de ver, hacer y sentir. No necesariamente el aprendizaje se determina por el cumplimiento de criterios estéticos o de presentación.

Creo que el objetivo de la clase de artes visuales es enseñar a ver, pero ¿qué significa enseñar a ver?, ¿cómo trascender la manualidad para conectar la cabeza con las manos? A los maestros nos es más fácil enseñar a hacer una artesanía que enseñar creatividad (Camnitzer 2024). La creatividad tiene que ver con la inventiva, la imaginación y la inspiración (RAE 2024). ¿Entonces se puede enseñar la creatividad? ¿Puede ser la docencia una práctica creativa? Como docente, entendí mi rol en el colegio como el de una profesional entrenada con conocimientos predeterminados alrededor del arte y la educación para estar al servicio de una institución y responder por el desempeño de los estudiantes a cargo, a los que debía manejar su disciplina, transmitir y adaptar mis saberes teniendo como guía un currículo estructurado por temas y objetivos que, aunque daban estructura a la práctica docente, también encontré que seguirlo estrictamente condiciona los procesos en calificaciones numéricas y lleva a dar resultados homogéneos. Me pregunté por lo que quedaba por fuera del currículo y si había otros aspectos a incluir o descartar dentro del propósito de la clase. Sentí la necesidad de involucrar en mi rol docente valores propios de la infancia que se salen de lo establecido, como el juego, el caos y la incertidumbre, para sorprenderme junto con mis estudiantes de la vida que como persona domesticada me era cotidiana. También sucede que la creatividad no se puede encajar porque va en contra de su naturaleza, que es la espontaneidad. Podría ser entonces una habilidad que necesita entrenarse y a la vez dejarse ser tanto en los estudiantes como en la práctica de la docencia, al dejar ocurrir la experimentación y abrir la posibilidad de que la clase permita la investigación sobre la creatividad en la infancia y su valor en la adultez.

La creatividad puede ser utilizada para encontrar soluciones a problemas mediante ejercicios creativos que fortalezcan habilidades sociales y perceptivas. Como educadores, tenemos la capacidad de generar dinámicas que rompan con la rutina tanto para nosotros como para los estudiantes. Esto implica cambiar nuestra forma de actuar y de relacionarnos con los espacios y los objetos que tenemos disponibles para inducir al cuestionamiento de por qué de las cosas son como son y provocar sorpresa.

En algunas de mis clases, decidí romper con lo habitual. Por ejemplo, en una de ellas reorganicé las mesas y las sillas de manera poco convencional para crear túneles que emularon cuevas del Paleolítico, donde los niños crearon su versión e incluyeron animales que habían visto en su entorno, como sus mascotas, insectos comunes de ver en el colegio o animales de campo, como vacas o caballos que veían desde los balcones donde pasaban su recreo (figura 2). Esta disposición alteró la postura tradicional de estar sentados en una mesa, permitiéndoles interactuar con el espacio del salón gateando debajo de los pupitres y obligándolos a dibujar acostados en el suelo. Además, realizamos ejercicios en los que dibujamos con los ojos cerrados mientras escuchábamos paisajes sonoros, y así exploramos la producción de imágenes impulsada por el sentido del oído, la memoria y la imaginación. También cuestionamos el uso convencional de herramientas, usando los pinceles con la boca, los codos o dedos como pinceles o dibujamos con la mano no dominante o, incluso, con ambas manos simultáneamente (figura 3). Organizamos sesiones de creación colectiva en las que los niños



V
V

Figura 2. Fotografía de una clase sobre arte rupestre en la que los estudiantes dibujaban animales en papeles pegados debajo de las mesas de trabajo que iban elaborando por turnos, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.

fueron desafiados a explorar formatos inusuales que excedían su estatura. Esto implicó que se agacharan, se desplazaran por el papel o utilizaran palos cuadrados de un metro de longitud como reglas para trazar líneas o figuras básicas. Además de estas dinámicas, intenté crear espacios propicios donde la creatividad se desarrollara al invitarlos a resolver problemas, por ejemplo, crear cierto número de colores, trazar una cuadrícula o crear una narrativa visual a partir del juego y la exploración, valores propios de la infancia para apreciar resultados inesperados en los que resaltamos lo particular de cada uno y las múltiples formas de llegar a un objetivo (figuras 4 y 5).

Ahora bien, sucede que los conceptos de *arte* y *creatividad* son resbaladizos a definiciones. No existe un manual de instrucciones sobre cómo enseñar la creatividad en la infancia, siendo un terreno abstracto donde pueden vislumbrarse ciertos acercamientos, pero que no están estructurados, lo que, por un lado, deja espacio a la libertad del docente a explorar la creatividad; pero, por otro, confunde. Al igual que la definición del concepto de *arte*, la *creatividad* es un concepto mutante que se adapta según el contexto. Por tanto, el nombre y las intenciones que se le han dado a la asignatura de “artes visuales” podrían ser repensadas si se interpreta la creatividad como la capacidad de salirse de la figura, romper, salpicar con lo establecido para encontrar nuevas aproximaciones y generar ideas que fusionen el intelecto con la imaginación. En la niñez, somos árboles que crecen a un ritmo acelerado, brotan ramas y hojas que revelan una jungla caótica, entrañable y dinámica que es la infancia. En contraste, en la adultez nos convertimos en bonsáis, restringiéndonos la espontaneidad para mantener el control y podando constantemente nuestras ramas para no salirnos de la figura (Aprendemos Juntos 2024).

La capacidad de imaginar, jugar e inventar es intrínseca a la infancia y se nutre de la exposición de referentes visuales y narrativos. Los niños interpretan su entorno de manera imaginativa y disruptiva, y esto discrepa de la percepción y organización del mundo de los adultos. Sin embargo, en el ámbito educativo, me reencontré con una serie de preceptos que presencié en mi etapa escolar y que fueron un desafío en mi experiencia docente relacionados con la capacidad de los niños de representar su contexto inmediato y reproducir estereotipos, como la selección de colores femeninos y masculinos; el “color piel” relacionado con el color durazno o juzgar representaciones corporales que no corresponden a ideales de belleza.

Mis últimos estudiantes pertenecen a una generación que está inmersa en la hiperconectividad proporcionada por dispositivos tecnológicos a los que tienen un fácil acceso por su contexto socioeconómico. El consumo excesivo de imágenes, condicionadas por algoritmos, tiene un impacto en la capacidad de observación, espontaneidad y reflexión. Su consumo de información por medio de dispositivos no solo es entretenimiento, sino que incide en su cotidianidad y moldea de manera significativa la percepción y comprensión del mundo, determinando intereses, valores y relaciones con el entorno. La educación debe propiciar espacios de cuestionamiento sobre la relación con la tecnología y el contenido visual que consumimos diariamente porque moldea modos de ver y estar.

La clase de artes podría abarcar la cultura visual que contiene no solo diversos medios de producción visual, como las artes plásticas, la televisión, el cine, la publicidad y el internet, sino que también se extiende a diversos campos del conocimiento, incluso las ciencias, el derecho y la medicina (Sturken y Cartwright 2009, 2). La sobreexposición a contenidos digitales puede generar una saturación sensorial que dificulta la capacidad de atención y la apreciación de experiencias más sutiles y significativas en el mundo físico. Además, las oportunidades de exploración y juego creativo, que son fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, necesitan ser una prioridad dentro de las metodologías de la clase para resistir a esto.

Las artes visuales constituyen solo una parte de los mundos visuales que nos rodean: la publicidad, los objetos decorativos o las imágenes recreativas (cine, videojuegos, cómics, etc.) son



V
V

Figura 3. Fotografía de una clase en la que pintaban líneas sosteniendo un pincel con la boca, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.

algunas de las tipologías de las representaciones visuales que están a nuestro alrededor y que hacen que esta área educativa abarque mucho más que lo denominado como artes visuales y entre de lleno en lo denominado cultural visual (Acaso 2009, 17).

¿Es posible diseñar una clase sobre la cultura visual para la infancia? ¿Podría existir un espacio de convergencia entre la práctica y el apoyo pedagógico para reflexionar sobre y a partir de lo creativo?

Desde un punto de vista institucional, ciertamente da más ganancias acumular técnicas que enfocar en la creatividad. Al organizar la enseñanza en cubículos técnicos, creamos la posibilidad de una expansión infinita en la cantidad de materias ofrecidas. Esta estrategia, al menos en las escuelas privadas, aporta ingresos y posterga la necesidad de enfrentar la creación como un tema central (Camnitzer 2024).

La creatividad como tema central implica desdibujar los límites entre distintos tipos de conocimientos y aproximaciones que se han heredado del modelo de educación tradicional. Ofrecer una enfoque experimental que priorice la estimulación creativa en la primera infancia es algo abstracto; no obstante, considero necesaria una mayor apertura a los procesos educativos que no se limitan al desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, sino que promueven conexiones con otros campos de conocimiento y propicien un pensamiento crítico y el desarrollo de la capacidad de observación. Habilidades que son determinantes en cualquier etapa de la vida de un ser humano independiente de la edad o elección profesional.

Los humanos de la antigüedad que pintaron las famosas cuevas rupestres, los artistas impresionistas o aquellos que crearon obras de arte abstracto, entre otras expresiones artísticas a lo largo de la historia y provenientes de distintos contextos, tenían objetivos más allá del mero desarrollo de habilidades motoras finas. Sus creaciones son reflejos de sus propios tiempos y de las complejidades de sus experiencias. El involucramiento de la creatividad es una invitación a dialogar a lo largo del tiempo y el espacio para considerar varias visiones del arte que no han sido consideradas, vínculos con otras disciplinas y contextos para diseñar una clase que cuestione el cómo, el cuándo y el porqué de los contenidos y actualizarlo de acuerdo con las necesidades particulares de los alumnos (McArdle 2005, 6).



V
V

Figura 4. Fotografía de un estudiante haciendo un dibujo geométrico en gran formato utilizando un palo como regla, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.



^
^

Figura 5. Fotografía de estudiantes haciendo un dibujo colectivo en gran formato, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.

El arte es un potencializador del desarrollo de habilidades para la vida, posibilita la observación de lo que nos rodea y agudiza el análisis visual, sensibiliza y promueve una apreciación a la diversidad, fomenta el pensamiento crítico y genera perspectiva; por tanto, da apertura a posibilidades transdisciplinarias que pueden conectar el procesamiento visoespacial, la experimentación con materiales y el cuestionamiento de formas de hacer y aprender.

La infancia no requiere necesariamente clases de arte para convertirse en artistas. Sin embargo, pueden ser un espacio enriquecedor para descubrir tanto habilidades como debilidades que podrían, incluso, indicar problemas de salud visual, psicomotriz o psicológica que, al ser reportados, pueden detectarse a tiempo y recibir un tratamiento adecuado por parte de profesionales. Además, propiciar espacios donde la estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico involucre a la infancia es una oportunidad de potenciar y entrenar habilidades que serán fundamentales para un desarrollo continuo en la adultez. Por ejemplo, un cirujano podría necesitar destreza motora fina para realizar cortes precisos y garantizar que una cicatriz sea estéticamente agradable. Del mismo modo, un ingeniero civil podría requerir una habilidad visoespacial desarrollada para distribuir sus construcciones de manera eficiente en un terreno determinado. Incluso, en campos aparentemente no relacionados con el arte, como la política, el diseño gráfico desempeña un papel crucial. La elección de un presidente podría verse influenciada significativamente por su imagen y la publicidad de su campaña.

La lechuza hace shhh

Los gritos y murmullos iban bajando de volumen cuando un domesticado empezaba a invocar el canto silencioso de una lechuza que los cautivaba por un instante y empezaban automáticamente a sentarse en sus pupitres y a mirar al frente. Los salvajitos no sabían que era una lechuza; pero, cuando uno de ellos preguntó, otro le contestaba que era similar a un búho. El silencio se sentía, pero también inquietaba tanto a los salvajitos que el ruido regresaba con preguntas, risas contenidas o la tos de algún agripado.

Cuando era niña, me era difícil quedarme quieta y callada. Me gustaba conversar con mis compañeras y, si me aburría en una clase, distraía a los que estaban alrededor haciendo gestos o riéndome. A veces, me ponían sellos de caras tristes en los cuadernos para hacer saber a mis padres que estaba siendo una niña difícil de domesticar. Era confuso para mí que ciertas conductas y maneras de existir eran aprobadas y otras rechazadas. Mi experiencia docente me rememoró esos sentires, en los que entendí las herramientas que usaban mis otros colegas cuando tenía que controlar a un grupo de salvajitos; pero también se me despertaron las ansias de llevar la contraria y deseaba volver a tener una baja estatura para permitirme el hacer por hacer e incluir la emoción de los recreos en la clase de artes. Sentí que quería ser la docente de artes que no tuve en mi infancia.

Cuestionar y reflexionar sobre los criterios que establecen las expectativas y evaluaciones en un campo indeterminado y subjetivo como lo es el arte sigue en exploración y discusión en los entornos escolares. Al ser docente primeriza me encontré con un currículo, estándares del MinEducación y la obligación de hacer una planeación de clases mensual o quincenal que tenía que ir alineada con todo lo anterior. Afortunadamente, el currículo de la clase estaba avanzado y tenía aspectos que consideré innovadores, ya que en Colombia los lineamientos para el área de las artes son muy abiertos y no hay derechos básicos de aprendizaje (DBA)¹ referentes a los planes de estudio que dan la estructura de lo que deben aprender los niños en un grado acorde con su edad y un área en particular, lo que traen un eje de lo que debe aprender y desempeñar una persona a lo largo del curso educativo escolar.

Sin embargo, el MinEducación (2010) tiene un documento titulado *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*, cuyo propósito es guiar a los docentes en los

fundamentos y valores que respaldan la importancia de incorporar las artes en la formación de niños y adolescentes. Este documento destaca tres competencias asociadas a la educación artística: sensibilidad, apreciación estética y comunicación, que implican habilidades, conocimientos y actitudes que se aplicarían en contextos específicos y requieren dominio en áreas específicas (25).

En este sentido, se reconoce que la educación artística no se restringe únicamente a la adquisición de conocimientos y habilidades en el ámbito artístico, sino que también implica el desarrollo de actitudes, comprensiones y disposiciones. Sin embargo, es importante señalar que su participación en la formación escolar se menciona como un complemento más y no como una base para la integración de conocimientos a través de la creatividad, con la necesidad de difuminar las fronteras entre las distintas asignaturas. Confieso no saber cómo debería ser una clase de artes para preescolar, estoy más en la posición de mencionar necesidades para evitar definiciones. Considero que hay un tema urgente en que hay caminos por construir o han sido incipientemente explorados y es el de una *transdisciplinaridad* radical en la sección de preescolar.

Dentro del sistema educativo colombiano referido a colegios, hay un ordenamiento de las disciplinas por áreas y asignaturas en el que sería interesante conectar y difuminar bordes. La transdisciplinariedad, entendida como un diálogo entre prácticas y conocimientos integrados, podría abrir paso a la experimentación y a la creatividad como fuente de aprendizaje, tanto para docentes como mediadores de un aprendizaje activo, y también para los estudiantes independiente de su edad.

En la experiencia que tuve año y medio como docente en preescolar, hubo intentos de gestionar alianzas en las que se articularon proyectos entre arte y matemáticas con talleres inspirados en los móviles de Alexander Calder y las pinturas de Vasili Kandinsky; en la combinación de arte y castellano los estudiantes realizaron cómics e ilustraciones a partir de la interpretación de paisajes sonoros en apoyo al proceso lectoescritor; en la unión entre arte y humanidades hicimos mapas del colegio y reproducimos patrones de molas indígenas con plastilina; entre arte y ciencia se reconoció el ambiente natural que rodeaba el colegio a partir de caminatas por senderos y se recolectó material, como hojas, piedras y tierras, experiencias que introdujeron a los estudiantes a la expedición botánica de Alexander von Humboldt y José Celestino Mutis, con la realización de diarios de naturaleza en los cuales registraron sus descubrimientos de texturas, especies de plantas e insectos, variedad de tonos de verde y los cambios del color del cielo según el clima. La clase también fue un apoyo al bilingüismo que promovía el colegio al ser impartida en inglés.

En la clase que desarrollé con apoyo del equipo del Departamento de Artes del colegio donde trabajé, el currículo estaba dividido en ejes que daban estructura a los temas, a los objetivos y a la secuencialidad para planear las sesiones. Un eje se centraba en los valores axiológicos en el que los estudiantes reconocían las creaciones de otros, ya sean pares, profesores o artistas, y también se evaluaba la capacidad de que crearan obras propias con apoyo del docente. Las referencias a distintos campos de conocimientos fueron un punto en el que el currículo hacía mención a lo interdisciplinar como fundamento del contenido de la clase. La apreciación del arte fue otro eje que conectaba la historia y conceptos, como la forma, el color, lo bidimensional o tridimensional, etc. Y, por último, la necesidad de vincular la exploración de materiales y técnicas con lo sensorial, el desarrollo y el entrenamiento de las habilidades.

El currículo pretendía ser coherente con los lineamientos del Gobierno, pero también se encontraron vacíos que se suplían con referentes de programas de la clase de artes de otros colegios de un contexto similar en el que trabajé, que fueran bilingües e incluyeran parámetros de una institución con aspiración a una estructura internacional. Por lo que los referentes artísticos validados pertenecían a la historia "universal" del arte, como los movimientos del siglo XIX o

grandes artistas reconocidos como Kandinsky, Calder o Miró, porque, según interpretaciones conceptuales de la institución, corresponden al lenguaje abstracto y naïf que se expresan en la infancia. ¿Qué imposiciones hay y qué aspectos quedan por fuera de la homogeneización curricular? Unas posibles fugas a explorar podría ser la vinculación transdisciplinar, pero también darle espacio al hacer por hacer para reflexionar sobre el porqué como adultos nos cuesta enfrentar el sinsentido y buscar la validación respecto de referentes que establecen lo que es arte y lo que no lo es, asimismo, la jerarquización de saberes y los límites en el aula en cuanto a comportamientos.

Lluvia de bolitas de papel

Arrugar, romper el papel, hacer bolitas y lanzarlas constituía un juego recurrente en nuestra época escolar. En esta dinámica, no solo exploramos la maleabilidad del papel, sino que también descubrimos la gravedad. Este sencillo acto nos brindaba la oportunidad de apuntar en diversas direcciones, provocando un caos deliberado que, paradójicamente, actuaba como una pausa disruptiva en la monotonía diaria. Mientras las bolitas volaban y hacían contacto con otros, el constante tictac del reloj desaparecía, sumergiéndonos en un espacio de espontaneidad y ruptura temporal. Este juego no solo representaba una simple actividad recreativa, sino que se convertía en una manifestación de libertad y la capacidad humana de encontrar goce en la simplicidad y la imprevisibilidad.

Siendo docente me percaté de que, a pesar de los esfuerzos con mi equipo de trabajo por diseñar un currículo integral e innovador en el área de artes, los estudiantes estaban inmersos en espacios arquitectónicamente planificados como lugares de control y cuidado, donde el aprendizaje parecía estar dissociado. Por ejemplo, las aulas de clase e, incluso, la ludoteca, un salón de preescolar dedicado a lo lúdico, carecían de una infraestructura pensada para que los niños pudieran explorar de manera multisensorial. Más bien, estos espacios los forzaban a mantenerlos sentados y organizados la mayor parte del tiempo. Asimismo, existía una lista de instrucciones que debían seguirse, como el mantenimiento de la limpieza en los salones y la presentación personal de los niños, que como docente debía procurar cubriéndolos con un delantal o, si quería hacer una clase más arriesgada, pedirles ropa de cambio con una semana de anticipación.

La clase de arte en preescolar presenta un desafío, ya que está sujeta a un orden establecido por la institución y a la obligación de cuidado y protección que deben asegurar, así como a la instrucción en normas de convivencia y comportamiento. Sin embargo, la posibilidad de ser un espacio de experimentación y apertura a nuevas formas de aprender e interactuar se complica debido a los límites que está en lo permitido, lo restringido y lo prohibido.

¿Cómo llegar a puntos de encuentro? En atención a que la creatividad y el aprendizaje surgen en espacios que no siempre son el colegio, creo que como docente fue interesante pensar mi rol como una mediadora, entendiendo la mediación como una cuidadora de los niños y las niñas, pero también una propiciadora de experiencias en las que se manifiesten sus capacidades creativas y haya sorpresas y retos en el hacer para llegar a un aprendizaje que puede irrumpir con el orden establecido. La capacidad de imaginar, jugar e inventar es innata a la infancia, y esta se guía según los referentes visuales y narrativos con los que tienen contacto en su contexto y la destreza de leer su alrededor como una forma infinita de posibilidades que muchas veces los adultos invalidamos y restringimos al priorizar la disciplina y el orden (figuras 6 y 7).

En una clase en la que la gestación de la creatividad debe ser una prioridad, es necesario ceder el control. No me refiero a dejar de planificar las clases, eliminar el currículo o descuidar los espacios de aprendizaje, sino a mantener una estructura flexible en la que la experimentación se integre procurando lo multisensorial, lo transdisciplinario y el sinsentido. De esta manera, podrían ampliarse los objetivos de aprendizaje a partir de distintos resultados y aproximaciones.



> >

Figuras 6 y 7. Fotografía de un momento de una clase en la que los estudiantes armaban rostros con frutas y verduras inspirados por el artista Giuseppe Arcimboldo, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.



V
V

Figura 8. Fotografía de una salida pedagógica en el Jardín Botánico de Bogotá donde comparábamos la forma de una hoja con la de una mano humana, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.

Ser responsable de coordinar una clase de arte para preescolar me llevó a cuestionar la forma en que fui educada en colegios católicos femeninos donde me impusieron modos de hacer y conocimientos de acuerdo con criterios considerados imprescindibles y básicos, como las ciencias exactas y el castellano como lengua, siendo muy limitados los espacios culturales y de aproximación al conocimiento desde otras perspectivas académicas. Además, se modelaron conocimientos restringidos a temas que se consideraban no afines al ideal de mujer que se promovía en esas instituciones.

Experimenté una clase de artes en la que hice manualidades, tuve contacto con el dibujo técnico y tomé lecciones de historia del arte enmarcadas en ideales estéticos predominantes, que, sin embargo, en mis últimos años escolares, mostraron un esfuerzo por integrar producciones artísticas regionales y darle protagonismo a la asignatura con una participación activa en el currículo, pese a ello estuvo lejana la posibilidad de conectar la cotidianidad y explorar la creatividad y mucho menos de pensarse una interdisciplinariedad.

En los colegios donde trabajé, me sorprendió descubrir similitudes que comparé con mi experiencia escolar. Reviví mi infancia a través de mis estudiantes y recordé la jerarquía, la sumisión y la obediencia que siempre debía mostrar. Todos debíamos ser iguales y aprender las mismas cosas. No importaban mucho gustos, habilidades o intereses individuales si no estaban alineados con lo que consideraban prioritario o con el “deber ser de las cosas.” Recordé que sentía el tiempo eterno y comparé la escuela con una guardería o una cárcel, con horas restringidas de ocio, comidas y lecciones. Esta percepción del espaciotiempo no fue lejana cuando fui docente. Los salvajitos se preguntaban si el tiempo de descanso vendría pronto para jugar, y los domesticados contaban las horas para la salida y añoraban los viernes.

En la vida de los salvajitos, ocurren grandes acontecimientos que no son vistos así por los domesticados. Los niños no son tomados en serio y no se les valora igual que a los adultos, afirmaba Arno Stern, un pedagogo e investigador que ilustraba esta idea con el ejemplo de cuando un niño aprende a agarrar un lápiz y dibuja un círculo, que lo atraviesa con una línea y luego este lo interpreta como un objeto, lo que revela que en cada paso hay un proceso cognitivo, corporal y emocional, que manifiesta cualidades innatas de los seres humanos. Esto cuestiona la idea errónea de que la educación convierte al niño en un ser humano, cuando en realidad ya lo es por naturaleza (Aprendemos Juntos 2024).



Como docentes, estamos inmersos en un sistema en el que muchas veces es inevitable no caer en la clasificación de los talentosos, los malos, los rebeldes y “los grises”, referentes a estudiantes en quienes su desempeño es aceptable y no ocupan protagonismo en la clase, y suelen pasar desapercibidos. A los domesticados nos castigaron las veces que pensamos distinto, nos regañaron por ensuciarnos al comer o divertirnos, subestimaron nuestros dibujos diciéndonos que no eran más importantes que aprendernos las tablas de multiplicar y fuimos observados por algunos adultos que nos hicieron sentir su altura y mirada despectiva que inclinaba nuestras pequeñas cabezas hacia arriba haciéndonos sentir más bajos que nuestra estatura. A los docentes se nos olvida que fuimos niños.

Es fundamental concebir la clase de arte en la infancia como un espacio de revelación que provoque asombro e impulse al juego. No creo que el docente simplemente transmita sus conocimientos prácticos o intelectuales a los estudiantes, tratándolos como receptores pasivos que captan sin cuestionar. El docente puede brindar la oportunidad de que los niños puedan ser ellos, jugar de manera fácil y sin obstáculos, y permitir que sus creaciones sean libres y demuestren espontaneidad, al mismo tiempo que haya que velar por su seguridad y tengan objetivos que alcanzar.

En la *teoría de la formulación* propuesta por Arno Stern, se concibe al niño como un ser que experimenta vivencias valiosas, pero que no las recuerda. Eventos como el embarazo, el nacimiento y los tres primeros años de vida durante los cuales se prueban por primera vez diferentes tipos de comida, se perciben distintos olores o se comunican mediante balbuceos para pedir atención constituyen recuerdos que forman parte de lo que el pedagogo denomina *memoria orgánica*. Esta teoría reconoce la capacidad limitada de la memoria humana, pero también la posibilidad de redescubrir el origen y las experiencias primitivas que en la edad adulta se vuelven difusas.

¿Cómo recuperar la memoria orgánica por medio de la creatividad? Al aplicar este concepto en actividades artísticas para niños, se busca reivindicar el goce de la infancia, en la que el juego por jugar se convierte en un acto valioso en sí mismo. No solo es importante estimular la creatividad, sino también que la práctica pedagógica permita reconectar a los niños con su naturaleza intrínseca, fomentando la espontaneidad, la exploración y la curiosidad inherentes a la infancia. En este enfoque, el arte no se limita a maneras predeterminadas de hacer, sino que se convierte en un catalizador para preservar y enriquecer la experiencia vital de ser niños, en el que el juego se vuelve una celebración genuina de la inocencia y la libertad creativa (figura 8).

Figura 9. Fotografía de un taller en el que los estudiantes elaboraron esferas de arcilla, 2023
Fuente: Fotografía de la autora.



La educación tradicional nos moldea para ser individuos razonables, pero esta cualidad a menudo se interpreta como la supresión de la espontaneidad. Además de elogiar la racionalidad, deberíamos reconsiderar la importancia de recuperar la naturaleza perdida, como lo menciona Arno Stern. La clase de artes se posiciona como un espacio liberador donde los niños pueden escapar del molde adulto que les dicta qué hacer, cómo ser y a quién deben aspirar a convertirse. Desafiar el adultocentrismo podría trazar caminos que establezcan pautas pedagógicas más flexibles y nuevas formas de pensar la educación en la infancia. Es esencial abandonar la percepción convencional que pone a los niños como dominados y a los adultos como dominantes. Derrumbar esta jerarquía podría promover un entendimiento mutuo entre ambas partes. Reconocer a los niños como individuos capaces y valiosos establece una base para construir una relación de confianza y respeto en su formación. La educación podría ser un espacio para construir cimientos sólidos de confianza entre los implicados, en lugar de perpetuar estructuras de poder desequilibradas.

Embadurdarse de arcilla, moldear y crear un mundo

En el transcurso de las clases y al observar las interacciones de los salvajitos, emergieron comportamientos que me instigaron a reflexionar sobre aspectos fundamentales que son inherentes a la condición humana y se manifiestan en la infancia. Por ejemplo, se hicieron evidentes dinámicas sociales en las que algunos niños asumían roles de liderazgo mientras otros adoptaban posiciones más subordinadas. En estas dinámicas, pude reconocer el innato deseo de destacarse entre los demás, de marcar la diferencia al presentar sus trabajos y argumentar por qué merecían ser admirados y comentados. No obstante, también pude apreciar un ánimo colaborativo que afloró en los proyectos grupales, revelando la importancia de la cooperación para alcanzar objetivos comunes. Este contraste entre la individualidad expresiva y la colaboración en la infancia subraya la riqueza y complejidad de las relaciones humanas que reconocí en las interacciones escolares.

La búsqueda de la identidad tanto a nivel individual como colectivo comienza desde las primeras etapas de la vida y se intensifica con el encuentro de otros. En mi perspectiva, la docencia se presenta como un noble ejercicio que me instó a volver a calzarme los zapatos pequeños para redescubrir mi propia infancia y comprender en una mayor profundidad a mis estudiantes (figura 9). En este proceso, me resultó evidente la necesidad de aprobación por parte del adulto, quien se presenta como un guía en la dirección de los pasos de los salvajitos que, mediante un proceso de domesticación, son moldeados y adaptados a normas preestablecidas. Estas normas abarcan desde habilidades básicas, como hablar, escribir y leer, hasta pautas de vestimenta y comportamiento, y así delinean un camino de adoctrinamiento que busca integrar a los niños para que sean en el futuro adultos que hacen parte de una estructura social.

Resulta pertinente agacharnos a la altura de los salvajitos y mirarlos directamente a los ojos, reconociendo que fuimos uno y que aún vive dentro de nosotros para reivindicar la ternura y evitar la tendencia a infantilizarlos para comprender mejor una etapa que es trascendental y definitiva en la vida de un ser humano.

Los salvajitos me enseñaron que, aunque como adulta puedo caer en la normalización de mi entorno, tengo la capacidad de despertar la curiosidad y sentir el mundo como algo nuevo e inquietante, y que puedo explorarlo tantas veces como lo desee. La capacidad de asombro y descubrimiento no es solo inherente a la niñez, es un impulso vital que nos conecta con la esencia de estar vivos.

[NOTAS]

1. Aunque el área de arte no tiene DBA, sí existe un documento llamado “Lineamientos curriculares” que establece competencias básicas y orientaciones que apoyan el diseño y la flexibilización de los currículos en atención a competencias, procesos, socialización y contextos culturales y sociales del estudiante.

REFERENCIAS

- Acaso, María. 2009. *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aprendemos Juntos. 2024. “V. Completa: Una vida dedicada a la creatividad y la infancia. Arno Stern, investigador”. <https://www.youtube.com/watch?v=bCe4jKYy8K4>
- Barbosa Ortiz, Sonia A., Carlos Andrés Rivera Escobar, Vanesa Rodríguez Villamil y Juliana Rosas Rodríguez. 2019. “La fantasía como agente de resistencia”. *Artes La Revista*, 17, n.º 24: 160-175. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/340446/20795378>
- Belsky, Gail. 2024. “¿Qué son las habilidades motoras finas?”. <https://www.understood.org/es-mx/articles/all-about-fine-motor-skills>
- Camnitzer, Luis. 2024. “El arte como forma de conocimiento”. <https://core.ac.uk/download/pdf/75996641.pdf>
- Cartwright, Lisa y M. Sturken. 2009. “Scientific Looking, Looking at Science”. *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*, 347-387. Oxford: Oxford University Press.
- Colombia Aprende. 2024. “Derechos básicos de aprendizaje”. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- McArdle, F. 2005. “What if? Art as Language in Early Childhood”. *Every Child* 11, n.º 2: 6-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488937.pdf>
- MinEducación (Ministerio de Educación Nacional). 2010. *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media*. Bogotá: MinEducación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- RAE (Real Academia Española). 2024. “Creatividad”. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/creatividad?m=form>