

Infancia y arte: ante una escuela fragmentadora*

Childhood and art: before a fragmentary school

Rosalba Rada Páez¹

Erika Lara Posada²

Los niños pequeños y las artes parecen estar en mutua armonía, pero con su ingreso a la escuela, es como si se introdujera entre ellos una cuña que los va separando (Gardner, 1997, p. 115).

Resumen

La expresión artística de los niños favorece su desarrollo integral. Ella, entre varios atributos, incorpora el sentir, el pensar y el actuar; a través de ella se promueve el pensamiento crítico, la expresión de sentimientos y el actuar solidario. Una educación excesivamente cognitiva, repetitiva y reducida a los requerimientos de la sociedad de consumo acaba con la creatividad de los niños, con su curiosidad,

* El presente capítulo de libro surge como parte de la investigación doctoral titulada «Vivencia artística espontánea de las niñas y los niños y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación preescolar».

- 1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
rosalba.rada@unisimon.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7528-2183>
- 2 Docente del Doctorado en Psicología, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
elara2@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-1568>

con su capacidad para interrogar el mundo e, incluso, termina por limitar su autonomía. El objetivo de este capítulo es develar, a partir del escrutinio de distintas fuentes bibliográficas y del examen de lo señalado por algunas organizaciones internacionales y la legislación colombiana, lo que se ha escrito sobre la relación entre las expresiones artísticas de los niños y la escuela. Metodológicamente se recurre a una revisión documental y a un proceso de observación de los niños en el contexto, hecho que permitió hacer algunas apreciaciones acerca de su comportamiento cotidiano en la escuela. Las conclusiones arrojan que la expresión artística de los niños, en cuanto lenguaje propio para expresar sentimientos y emociones que dan cuenta de su mundo interno –que es aquel que construyen a partir de las interacciones con los demás y con el entorno–, no permea el aprendizaje porque no forma parte del contexto escolar. De tal suerte, la escuela deja de lado su verdadero objetivo, que es el desarrollo integral y armónico del niño, y asume una postura lineal que se preocupa por desarrollar contenidos academicistas, evadiendo la voz de quienes deberían ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes.

Palabras clave: expresiones artísticas, contexto escolar, educación infantil, desarrollo integral, creatividad.

Abstract

Children's artistic expression favors their integral development. She, among various attributes, incorporates feeling, thinking and acting; Through it, critical thinking, the expression of feelings and acting in solidarity are promoted. An excessively cognitive, repetitive education reduced to the requirements of the consumer society destroys children's creativity, their curiosity, their ability to question the world, and even ends up limiting their autonomy. The objective of this chapter is to reveal, from the scrutiny of different bibliographic sources and the examination of what has been indicated by some international organizations and Colombian legislation, what has been written about the relationship between the artistic expressions of children and the school. Methodologically, a documentary review and a process of observation of the children in the context are used, a fact that allowed us to make some observations about their daily behavior at school. The conclusions show that children's artistic expression, as their own language to express feelings and emotions that account for their internal world - which is the one they build from interactions with others and with the environment - does not permeate the learning because it is not part of the school context. In this way, the school leaves aside its true objective, which is the integral and harmonious development of the child, and assumes a linear position that is concerned with developing academic content, avoiding the voice of those who should be the center of the teaching-learning process: the students.

Keywords: artistic expressions, school context, early childhood education, integral development, creativity

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE LOS NIÑOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Después de la familia, la escuela aspira a contribuir de forma decisiva al desarrollo integral del niño, sin embargo, hay evidencias que indican que esta no le ha dado la debida importancia. En tal sentido, integrar las expresiones artísticas de los niños en el aprendizaje favorece la creatividad, la imaginación, la autonomía, la identidad y la capacidad expresiva.

A pesar de estar instalados en el siglo veintiuno, Colombia, al igual que otros países iberoamericanos, no cuenta con una educación artística de calidad. Las causas de esta realidad hay que buscarlas en que las políticas públicas en educación buscan fundamentalmente responder a los lineamientos de ciertas organizaciones internacionales y de algunas pruebas estandarizadas en las que priman las matemáticas, la lengua, la ciencia y la tecnología, configurando un escenario que condujo a una importante reducción de las disciplinas artísticas en la escuela, hasta llevarlas a su casi desaparición en el currículo (Giráldez y Palacio, 2014).

De acuerdo con este planteamiento, resulta necesario que la educación artística deje de ser subestimada en los sistemas educativos, pues la creatividad, la sensibilidad y la percepción estética de los estudiantes son elementos básicos para formar personas con sensibilidades más amplias, críticas, tolerantes y solidarias, que conduzcan a la formación de una nueva ciudadanía (Maggio, 2018).

En Colombia, por ejemplo, la Constitución Política (C. P., 1991) es el marco legal fundamental que señala la función social de la educación (Art. 67). Asimismo, la Ley General de Educación (Ley

115 de 1994, Art. 1) señala que el carácter cultural es esencial para la formación integral de la persona humana y advierte sobre la importancia del cuerpo en el proceso de identidad, autonomía y creatividad, que se asocia con la capacidad de aprendizaje (Art. 13). Sin embargo, la educación tradicional difiere de estos planteamientos legales, toda vez que las actividades que prevalecen en las aulas son escuchar, repetir y hacer ejercicios en la libreta, que poco ayudan a una formación integral.

En este contexto, cuando los niños ingresan a la educación preescolar no se les proporcionan los suficientes espacios para que disfruten del juego y del arte, con todos sus lenguajes expresivos, sino que son de una vez introducidos en el mundo exclusivo de las letras y los números. De acuerdo con los señalamientos anteriores, en los departamentos de la costa Atlántica la proporción de niños que leen y escriben a los 5 años es mayor que los que no lo hacen, a diferencia de Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca, donde la proporción es inversa (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2018). En tal virtud, pareciera ser que el único objetivo de este nivel educativo fuera que los niños aprendieran a leer y escribir.

Se evidencia de esta manera que la educación preescolar en Colombia ha sido direccionada a partir de una mentalidad predominantemente academicista –con todo lo que este hecho supone–, como es la formalización de los procesos educativos de acuerdo con las dinámicas institucionales, con unas lógicas muy próximas a las de los otros niveles escolares, apartándose no solo de las necesidades de los niños sino, también, de sus intereses, que no se ven reflejados en los tipos de actividades que tienen que desarrollar (Zabalza, 2016). Estas actividades de “lápiz y papel” realizadas en las mesas no fomentan las expresiones artísticas de los niños y,

más bien, rinden tributo a la inactividad física, en el sentido de que estos se vayan acostumbrando a estar sentados y trabajando en silencio. En este tipo de escuelas tradicionales no se valora el arte, y el aprendizaje se concibe separado del movimiento corporal, lo cual se aleja de la capacidad creativa e innovadora (Bueno, 2017).

La neurociencia, paradójicamente, ha demostrado un vínculo cercano entre el aprendizaje y el movimiento, en donde la percepción, la cognición y la acción están íntimamente ligadas (Varela, 1990). Esta disciplina también señala que la estimulación del entorno condiciona las sinapsis necesarias para el aprendizaje de las habilidades básicas, las cuales se consolidan primordialmente entre los 3 y los 9 años, con lo que cada individuo adquiere una arquitectura neuronal única (Chugani, 1993). De acuerdo con este planteamiento, se entiende que los sistemas de formación que procuren homogeneizar a sus miembros van en contravía de la naturaleza. Así pues, la educación debe ser no solo un proceso de integración, sino, también, de individualización, donde se reconcilie la unidad social con la singularidad individual (Read, 1993).

A partir del análisis anterior surge la siguiente pregunta: *¿Qué relación existe entre la expresión artística de los niños y la escuela?*

El objetivo general de este capítulo de libro está orientado a examinar documentos que indaguen sobre la relación entre las expresiones artísticas de los niños y la escuela. Para ello se hizo una revisión retrospectiva de investigaciones y teorías sobre la expresión artística de los niños en el contexto educativo nacional e internacional.

METODOLOGÍA

Este artículo es el resultado de un análisis documental. Para ello se hizo una revisión bibliográfica, que incluyó antecedentes,

bases teóricas y documentación legal sobre el objeto de estudio. Se examinaron veintidós fuentes bibliográficas, tres de las cuales fueron documentos legales, tres resultados de investigación y dieciséis fueron libros.

TEJIDO ENTRE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS, EL CONTEXTO ESCOLAR, Y LA CORPOREIDAD Y EL APRENDIZAJE

Se entiende que las artes son mediadoras fundamentales del desarrollo integral humano porque posibilitan el conocimiento social en el contexto. Es por eso que ellas logran incidir positivamente en las capacidades cognitivas, psicomotoras, actitudinales, afectivas y volitivas, y sobre la atención, las actitudes y las aptitudes de los estudiantes (Pérez, 2018). Visto de esta manera, el arte debe considerarse como un componente definitivo de la educación en razón a que, incluso, permite mejorar el desempeño en otras áreas del conocimiento (Gardner, 1995).

Con base en estos planteamientos, se puede decir que los niños son arte, viven en el arte y se expresan a través del arte, circunstancia que constituye un motivo más que suficiente para no menospreciar o suprimir las horas en las que ellos pueden experimentar, sentir, moldear, crear, innovar y cambiar mediante la práctica de actividades que los llevan a un saber, a un saber hacer, a un ser, y a un convivir y transformar (Delors, 1994).

Con relación a este punto particular, Gardner (1997) observa que «los niños pequeños y las artes parecen estar en mutua armonía, pero tras el ingreso a la escuela, al menos en nuestra cultura, es como si se introdujera entre ellos una cuña que los va separando» (p. 115). Así las cosas, pintar, dibujar, modelar, bailar,

cantar, dramatizar, son acciones muy significativas para los niños, pues a través de ellas se comunican, expresan emociones y construyen mundos desde su perspectiva única. Como Eisner (2004) lo advierte, cada obra refleja su propio contexto histórico, o en palabras de Mendívil (2011), a través del arte se reafirma la identidad, el reconocimiento y el respeto del otro.

El arte, además, ayuda a los niños a desarrollar en el colegio actitudes positivas como la motivación. En la esfera sociocultural, manifiesta Malaguzzi (2011) que las artes suscitan en los niños una percepción positiva del mundo, afirmándose en la comunicación, la solidaridad y la tolerancia. Y, en el ámbito de la actividad cognitiva, el arte hace a los niños más eficientes, plenos e íntegros, capaces de desarrollar sus habilidades y capacidades. La escuela debe estimular el arte como una forma más de inteligencia del niño (Gardner, 1997).

Al respecto de la relación arte y aprendizaje, González et al. (2016) señalan que las expresiones artísticas permiten transformar el proceso de aprendizaje desde la participación activa y colegiada de estudiantes y profesores, estimulando posteriores resoluciones creativas en la cotidianidad. Por otro lado, el *teatro de sombras*, como expresión artística, involucra el esquema corporal, la percepción, la estructuración espaciotemporal y la expresividad verbal y plástica (Martín, 2018). Así, el arte favorece en los niños la socialización, en el sentido que facilita la interacción con los demás y el trabajo en equipo. Mientras que para Akoschky (2002), los vínculos que se suscitan a través del arte aumentan las posibilidades de desarrollar una mejor socialización. Esto precisamente es lo que caracteriza al ser humano, es decir, la sociabilidad se constituye en condición necesaria para la armonía mental del ser humano en sus distintas esferas de relación.

En concordancia con lo anterior, el potencial creativo es inherente al niño, por tanto, este potencial debe empezar a desarrollarse desde una edad temprana (Bačlija, 2018). Infortunadamente, todavía existen escuelas que imparten formas de educación preescolar que no consideran la importancia de las expresiones artísticas de los niños y desarrollan sus actividades en función de sus propios intereses. Se comprende así que lo que buscan es una forma de calidad ajustada a resultados numéricos, llegando al extremo de no tener en cuenta la voz de los niños, su contexto histórico o su cultura, que son factores definitivos en la construcción del conocimiento. En este sentido, el arte es decisivo para la adquisición de las destrezas que exigen el presente siglo y los tiempos venideros (Catteral, 2005).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El rastreo de investigaciones y referentes teóricos sobre las expresiones artísticas de los niños en el contexto escolar revela que a pesar de que esas expresiones son el lenguaje al que los niños acuden para expresar sentimientos, emociones, que dan cuenta de su mundo interno, que construyen a partir de sus interacciones, no permean el aprendizaje porque no son tenidas en cuenta en el contexto escolar.

El problema es que en pleno siglo veintiuno, las escuelas todavía priorizan el aprendizaje memorístico, repetitivo y transmisivista, y lo ponen por encima de otras formas de aprendizaje, incluido el de las artes. Estos modelos de aprendizaje tradicional no fomentan la independencia de los niños, su desarrollo integral, su creatividad y su imaginación, que son factores valiosos para el desarrollo de algunas habilidades fundamentales para este siglo.

El objetivo central de la educación infantil de las escuelas tradicionales es desarrollar procesos de lectura y escritura, de suma, resta y conteo, con lo que dejan de lado el desarrollo integral y las particularidades de este período de la vida. Con ello, las escuelas ignoran el papel que el arte desempeña como proceso encarnado que facilita el desarrollo de habilidades que permiten un mejor conocer a partir de la experiencia. Se hace necesario, entonces, regresar la mirada a los procesos sensoriales que, desde que se nace, están al servicio del proceso de cognición (Varela, 1997).

En este sentido, la escuela debe asegurarse de que los estudiantes tengan vivencias artísticas, espontáneas y guiadas, que faciliten el desenvolvimiento sensoriomotriz, que es la base de la cognición y el pilar del aprendizaje necesario en la escuela y en la vida diaria. De ahí el interés de las organizaciones internacionales de otorgarles a las artes un lugar privilegiado en la escuela.

Para terminar, siendo consecuente con estos planteamientos, en los que se ha procurado visibilizar la importancia de la corporeidad en el aprendizaje, surge el interrogante:

¿De qué manera las expresiones artísticas de los niños pueden posibilitar un aprendizaje integral en la educación infantil?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akoschky, J. (2002). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

Bačlija, B. (2018). Producción musical infantil: un aspecto creativo y autotélico. *Ensayos Metodológicos*, 25(1), 63-83. <https://hrcak.srce.hr/217456>

- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Ediciones Octaedro.
- Catteral, J. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts. *Journal for Learning Through the Arts*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.21977/D91110081>
- Chugani, H. (1993). Positron Emission Tomography Scanning: Applications in Newborns. *Clinics in Perinatology*, 20(2), 395-409. [https://doi.org/10.1016/S0095-5108\(18\)30400-7](https://doi.org/10.1016/S0095-5108(18)30400-7)
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia [C. P.]. (1991). https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/constitucion-politica-colombia_2.pdf
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J, Delors (Comp.), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp.91-103). Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000109590_spa
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y vivienda. Perfil Soledad – Atlántico. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/atlantico/soledad.pdf>
- Eisner, W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

- Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). *Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria*. Organización de Estados Iberoamericanos. http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/03_informart2014.pdf
- González, V. A. M. y Urrego, H. D. Y. y Pienda, T. D. A. (2016). *Ambientes desde el arte como experiencias constructoras de aprendizaje*. (Documento de grado de especialización). Repositorio Los Libertadores. Fundación Universitaria, Colombia. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1095/PinedaTorresDubanAlbeiro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro - Rosa Sensat.
- Martín, M. L. (2018). *Arterapia y necesidades educativas especiales: Intervención en trastornos del lenguaje a través de la dramatización*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. <http://hdl.handle.net/10481/52826>
- Mendivil, T. de P. L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490/2442>
- Pérez, M. (2018). *La música como eje transversal en el desarrollo del conocimiento*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Read, H. (1993). *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Varela F. (1990). *Conocer*. Gedisa.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.

Zabalza B, M. A. (2016). *Didáctica de la educación infantil*. Cortez Editora.

Cómo citar este capítulo:

Rada Páez, R. y Lara Posada, E. (2021). Infancia y arte: ante una escuela fragmentadora. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.63-74) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.