

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVIDAD: LOS “TALLERES CREATIVOS” CON LA INFANCIA DE ESCOLA IMAXINADA

ART EDUCATION AND CREATIVITY. THE “CREATIVE WORKSHOPS” FOR CHILDREN OF ESCOLA IMAXINADA

Vicente Blanco^{1,*} 

Salvador Cidrás² 

RESUMO: Como artistas y educadores en una Facultad de Formación de Profesorado llevamos a cabo propuestas basadas en los procesos creativos propios de las artes que denominamos “talleres creativos”. En este artículo comenzamos mostrando referentes de experiencias de talleres en ámbitos educativos y artísticos y exponemos las bases metodológicas que guían nuestros talleres como colectivo Escola Imaxinada. Finalmente, nos centramos en el desarrollo de tres talleres y los parámetros de observación que consideramos indispensables para identificar procesos creativos.

Palabras clave: Creatividad. Educación basada en las artes. Talleres. Infancia.

ABSTRACT: As artists and educators in a Faculty of Teacher Training, we carry out proposals based on the particular creative processes of the arts that we call “creative workshops”. In the beginning of this article, we present a collection of workshops in educational and artistic fields that have inspired our work as a collective called Escola Imaxinada. Finally, we focus on the development of three educational projects of our own and establish the parameters that we consider essential to identify creative processes.

Keywords: Creativity. Art based education. Workshops. Childhood.

1. Universidad de Santiago de Compostela – Facultad de Formación de Profesorado de Lugo – Santiago de Compostela, España.

2. Universidad de Santiago de Compostela – Facultad de Formación de Profesorado de Lugo – Santiago de Compostela, España.

*Autor correspondente: E-mail: vicente.blanco@usc.es

Número temático organizado por: Rodrigo Saballa de Carvalho, Bianca Salazar Guizzo e Arianna Lazzari

Introducción

Desde nuestra experiencia como artistas y profesores en una Facultad de Formación de Profesorado entendemos la creación artística y la educación desde un compromiso común: la formación de la identidad de las personas como una construcción autónoma, libre y consciente, conformada en interrelación con el contexto sociocultural (BLANCO, CIDRÁS, 2019). Como señala Aguirre Arriaga (2017, p. 25), la educación artística debe permitir diseñar proyectos educativos “orientados a formar sujetos emancipados solidarios, sensibles, críticos y creativos, capaces de tomar las riendas de sus vidas, de crear sus propios relatos y de sentirse agentes activos en la configuración de su mundo y la gestión de su entorno”.

Nuestra visión de la creatividad responde a una visión humanista o intrínseca, que parte de derecho de cada persona a la autoexpresión creativa y al desarrollo de una experiencia estética propia (ZIMMERMAN, 2010; 2015). La perspectiva humanista privilegia la comprensión de entornos que fomentan la creatividad en la infancia para que los niños y niñas puedan autorrealizarse y convertirse en lo que son capaces de ser (MASLOW, 1970). Loris Malaguzzi fundador y director de los programas educativos de Reggio Emilia incidía en que la creatividad surge de la experiencia cotidiana y para desarrollarse debe ser respaldada por recursos personales incorporando un sentido de libertad para aventurarse más allá de lo conocido (MALAGUZZI, 1998). En este sentido el delicado papel de las personas adultas consiste en permitir que la infancia tome la iniciativa, al tiempo que le anime a preguntarse, a fijarse y a establecer relaciones que permitan desarrollar un nuevo nivel de comprensión (CALDWELL, 1997).

Una de nuestras prioridades es el diseño y la realización de propuestas basadas en los procesos creativos propios de las artes. Estas propuestas, que denominamos *talleres creativos*, no tienen como objetivo que las personas que los vivencien hagan arte, sino que participen y hagan propios procesos que desarrollan la creatividad. Guilford (1950) definía la creatividad como *pensamiento divergente*; aquel que permite generar ideas mediante la exploración de múltiples soluciones. Rodari (1973) consideraba que la creatividad rompe continuamente los esquemas de la experiencia y defendía que es posible una educación en creatividad siempre que no se viva en una sociedad, familia o escuela represiva.

Como educadores y artistas, entendemos la creatividad como una forma de pensamiento que nos ayuda a construir una visión personal del mundo y la escuela como el espacio donde esa construcción se lleva a cabo en común, con los otros, con aquellas existencias diferentes a las nuestras porque tienen otras experiencias y saberes. Sin embargo, los currículos neoliberales actuales favorecen el recorte de contenidos culturales y fomentan una perspectiva instrumental basada en la rentabilidad económica (TORRES SANTOMÉ, 2012). En este contexto la situación de las artes en la escuela es periférica, lo que ha configurado una visión de la educación artística como actividad superficial y de entretenimiento, repercutiendo en la escasa formación del profesorado. En consecuencia, productos comerciales y metodologías pasivas, alejadas de los intereses de la infancia, se introducen con frecuencia en el ámbito escolar. Torres Santomé (2014, p. 28) incide en la importancia de buscar estrategias educativas para desactivar esta situación y nos recuerda “que la pedagogía es una práctica política y ética que obliga a implementar estrategias y recursos didácticos destinados a imaginar y diseñar vías para mejores futuros posibles”.

En nuestra faceta de educadores, una de las vías a nuestro alcance, ha sido el diseño y realización de talleres creativos llevados a cabo en la facultad con alumnado en formación y con niños y niñas de infantil y primaria. Bajo el nombre Escola Imaxinada, nos articulamos un colectivo de profesionales del campo de las artes, la arquitectura, la filosofía y la educación infantil y primaria y cuyos objetivos son: acercar a las escuelas metodologías basadas en las artes y contribuir al diseño de espacios y recursos educativos de calidad para el aula. Con base en la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo llevamos a cabo propuestas prácticas colaborando con las escuelas, recuperando la idea de taller o laboratorio donde el aprendizaje se produce a través de la experiencia y del juego. Son propuestas en las que el profesorado acompaña a los niños y niñas,

dándole materiales, haciendo preguntas, respetando sus tiempos y su diversidad y no adelantándose a un resultado prefijado (ESCOLA IMAXINADA, 2021).

Estas propuestas beben de los procesos creativos propios de las artes, que, a su vez, también han sido la base de diferentes proyectos educativos a lo largo del siglo XX. En base a estas cuestiones, estructuramos este artículo en tres apartados. En el primero mostramos referentes de experiencias en ámbitos educativos y museísticos que parten del taller como espacio de aprendizaje integral, pero también como espacio de resistencia a una visión reduccionista de la educación. A continuación, exponemos las bases metodológicas que guían nuestros talleres de Escola Imaxinada. Finalmente, mostraremos tres talleres llevados a cabo con niños y niñas de infantil y primaria y alumnado en formación de la Facultad de Formación de Profesorado, haciendo hincapié en la observación de algunos parámetros que permitan identificar procesos creativos. Se trata, en definitiva, de explorar vías desde la educación artística que fomenten la creatividad.

Referentes de Talleres Creativos

La concepción clásica del taller en el ámbito educativo se refiere a un aula específica destinada a realizar actividades concretas a donde se dirige el alumnado (TRUEBA MARCANO, 2012). Estas actividades suelen ser periódicas y cada grupo clase se puede turnar, o no, con el resto de grupos. Existen numerosas iniciativas y experiencias de talleres (integrales, a tiempo parcial, de rincones de trabajo...), todos ellos se caracterizan por una ruptura con el concepto de aula tradicional que es vista como “un entorno artificial y reducido desde el que se proyecta al niño una falsa visión del mundo” (TRUEBA MARCANO, 2012, p. 7). Quinto Borghi (2005) define los talleres como *espacios de crecimiento* que posibilitan a los niños y niñas tanto el hacer distintas cosas al mismo tiempo como reflexionar sobre lo que hacen, potenciando tres aspectos de la dimensión de la infancia: la autonomía, la identidad y las competencias.

Una de las experiencias más conocidas son los talleres de expresión de las Escuelas de Reggio Emilia en Italia. El taller de expresión, llevado a cabo por profesionales procedentes de las artes (*atelieristas*), surge de la búsqueda del Loris Malaguzzi, fundador del proyecto, por alcanzar diálogos e interpretaciones no reduccionistas del mundo de la infancia y del adulto (HOYUELOS PLANILLO, 2010, p. 3):

El *atelierista* nace para entorpecer, en el sistema-escuela, la normalizante rutina educativa. Pero es muy importante entender que el taller y el *atelierista* no quedan reclusos en un ámbito concreto para hacer educación artística, sino que contaminan cualquier rincón de la escuela para escandalizarla.

Malaguzzi (1998) es consciente de la marginalidad que sufre la expresión de la infancia, excesivamente ligada a la palabra verbal y a la lectoescritura, y trata de potenciar una educación más integral a través de talleres que se caracterizan por:

Privilegiar la acción;(la mano que actúa) en ese sentido, el taller es un ámbito que permite valorar la experiencia concreta de la infancia con materiales y objetos, pero siento consciente, siguiendo las ideas de Dewey, que no toda experiencia produce de forma automática conocimiento. Posibilitar a la infancia y a las personas adultas la expresión, entendida como un proceso y no como un resultado, a través de múltiples lenguajes, que él denomina “los cien lenguajes de la infancia”. Malaguzzi afirma que «la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías”. (p. 9)

Educar el gusto y el sentido estético, potenciado y enriqueciendo la capacidad de percibir el mundo que le rodea. “El valor de la capacidad de ver, que es una capacidad de orden natural, se desarrolla, se madura, y se potencia bajo ciertas determinadas condiciones”. (p. 8)

Como síntesis, recogemos las palabras de Veà Vecchi (2013, p. 54), atelierista de Reggio Emilia, que define el taller como “aquel lugar en el que el trabajo de proyectar se asocia con cosas como tomar forma a través de la acción; lugares en los que el cerebro, las manos, las sensibilidades, la racionalidad, la emoción y la imaginación trabajan juntos en íntima cooperación”.

Otras experiencias de talleres para la infancia que han sido referente para el diseño de nuestras propuestas, son las llevadas a cabo por artistas o profesionales de la creación. Los artistas enfatizan en una actitud que suele quedar relegada dentro del ámbito educativo: el juego. Mientras en la escuela, generalmente se valora el resultado de acuerdo a unos modelos fuertemente reglados, el juego pone la atención en el proceso en cuanto actitud transgresora a todo aquello que el mundo adulto anula. Jerome Bruner (1984, p. 219) señala que el juego es un acto de resistencia, una proyección del mundo interior que se contrapone al aprendizaje. “En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo”. En ese sentido, observamos la relación con las ideas de Malaguzzi en cuanto al arte como fractura de las rutinas e inercias normativas del sistema escolar.

A continuación, mostramos tres talleres llevados a cabo en diferentes instituciones museísticas, en los que el juego se convierte en una herramienta para descubrir, explorar, crear, y, en última instancia, promover actitudes al margen de las fórmulas convencionales que favorezcan la reflexión personal y el pensamiento crítico. En ellos se entrelaza diversas técnicas creativas como el diseño, el dibujo, el volumen o la danza.

En el MoMA de Nueva York, los laboratorios del artista y profesor Victor D'Amico, fuertemente influido por la pedagogía de la experiencia de Dewey, se mantuvieron activos desde 1942 hasta 1969. En ellos se fomentaba la experimentación, diseñando entornos que animaban a los niños y niñas a tomar decisiones creativas. Se trataba de “liberar al niño de sus clichés o gestos imitativos y ayudarlo a descubrir su propia forma de ver y expresarse” (D'AMICO 1960, p. 15). Las sesiones duraban una hora y estaban dirigidas a niños y niñas de edades comprendidas entre tres y doce años. A excepción del profesorado, las personas adultas no podían entrar en las sesiones. Durante la primera mitad del taller, los niños y niñas interactuaban con una serie de juguetes motivadores que promovían la exploración con los elementos del diseño, la textura, el dibujo, la forma, el color y los ritmos, convirtiéndose en instrumentos de su actividad y su imaginación. En la segunda parte del taller, los y las participantes accedían a un estudio con una gran variedad de medios y materiales a su disposición. Estos talleres alentaban la expresión y exploración individual, y en ellos D'Amico enfatizaba la importancia del papel del maestro, pues consideraba que es responsabilidad suya ser sensible a las necesidades de sus estudiantes y crear un ambiente abierto que motive e informe.

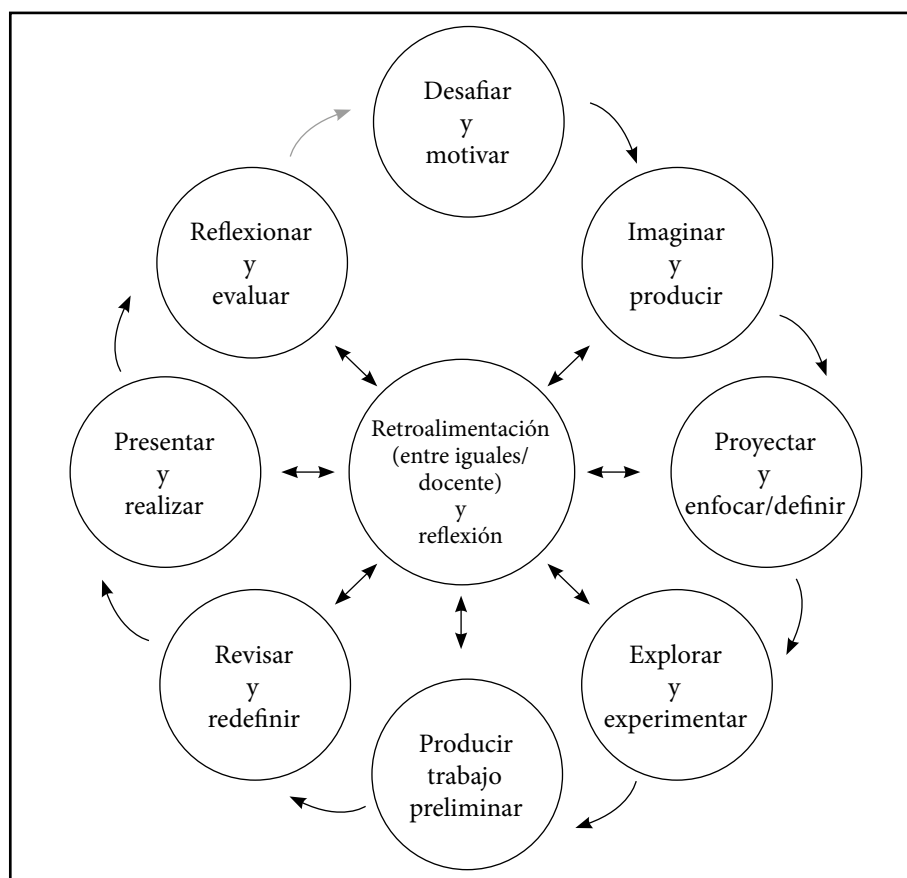
Otra experiencia museística relevante fue la exposición *Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle* (*Modelo. Un modelo para una sociedad cualitativa*, 1968), organizada por Palle Nielsen para el Moderna Museet de Estocolmo, en cuyo montaje colaboraron tres activistas pacifistas. La muestra ofreció un gran espacio de juego durante las tres semanas que duró. Cabañas, columpios, andamios, goma espuma, etc. conformaban un lugar que invitaba a realizar juegos y ejercicios físicos sin el control de las personas adultas, para que los niños y niñas se sintieran cómodos en las exposiciones y en el propio museo. La instalación bebía de los espacios alternativos — como las comunas — y de pensar la infancia como una responsabilidad colectiva para romper y cuestionar las convenciones y estructuras institucionales, autoritarias y comerciales establecidas (BANG LARSEN, 2010).

Otro ejemplo de talleres que apuestan por el juego para el desarrollo de la creatividad en la infancia son los propuestos por el artista y diseñador Bruno Munari, en distintas instituciones y galerías de Italia, durante los

años setenta y ochenta. En los *talleres táctiles* los niños y niñas, acompañados por sus docentes, experimentaban durante una hora con diferentes sensaciones táctiles en un espacio donde se habían apilado montones de materiales diferentes. Las personas adultas actuaban como facilitadoras, sin explicaciones verbales ni imposiciones. Munari se refería al momento en el que el adulto ayuda en la formación de la personalidad del niño como una “acción sin imponerse” (MUNARI, 1985, p. 3). El papel del juego, nos recuerda Munari, es fundamental para fomentar la creatividad en la infancia y formar individuos preparados para los inevitables cambios que acontecen a lo largo de la vida. Se trata de una actividad que nos permite participar de forma creativa en un proyecto de vida común ante los retos que se nos presentan: “jugar es algo serio” (MUNARI, 2016, p. 17).

Metodología de Procesos Creativos

Los talleres que diseñamos para la infancia están basados en los procesos creativos propios de las artes. Un proceso creativo es una forma de hacer, propia y flexible, con la que nos enfrentamos a situaciones o problemas. Surge desde la acción y, por eso, el papel de la escuela es alentar propuestas que permitan la construcción de estos procesos personales y dar oportunidades para su desarrollo. Explicar con palabras un proceso creativo es complejo. Algunos autores han tratado de formalizarlo en diferentes etapas o fases, pero no existe un consenso sobre las mismas. Para facilitar su comprensión, hemos seleccionado la conceptualización que ofrece el *Currículo de las Artes de Ontario* (ONTARIO, 2009). Este documento señala el *proceso creativo* como uno de los conceptos fundamentales de las artes e identifica las siguientes fases (que no deben ser necesariamente completadas como en la Fig. 1):



Fuente: Adaptada de Ontario (2009, p. 20).

Figura 1. The Ontario Curriculum, Grade 1-8.

En este documento, se explica que el proceso creativo es flexible, fluido y conforma un ciclo. A medida que los estudiantes y profesores se familiarizan con él, pueden moverse deliberada y conscientemente entre sus fases y variar su orden; por ejemplo, podrían explorar y experimentar antes de planificar o, en algunas ocasiones, el proceso podría empezar con la reflexión. También sostiene que la etapa de exploración y experimentación es fundamental en el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo. La retroalimentación (*feedback*) entre alumnado y profesorado, a través de la comunicación y la reflexión, tiene lugar durante todo el proceso y ayuda a los estudiantes, no solo a articular y refinar su pensamiento, sino también a ver el problema que están resolviendo desde diferentes perspectivas. La creatividad, señala, consiste más en hacer la pregunta adecuada que en encontrar la respuesta correcta.

Los talleres que llevamos a cabo con la infancia están basados en los procesos creativos propios de las artes, entendidos como un campo de acción interdisciplinar. Su metodología se sintetiza en los siguientes tres epígrafes (ESCOLA IMAXINADA, 2021, párr. 16-18):

Aprender creando: los niños y niñas crean formas significativas para sí (no para las personas adultas) a partir de sus experiencias. El juego, en cuanto actitud transgresora de modelos reglados, como hemos visto, es indispensable para la creación personal.

Incidir en la idea de proceso, es decir, descubrir formas de hacer abiertas, que no buscan un único resultado a través de la experimentación con diferentes materiales, técnicas y lenguajes artísticos,

Favorecer la creación de un imaginario y estilo personal apartándose de respuestas estereotipadas y convencionales.

Quisiéramos destacar que estos objetivos metodológicos se relacionan con las principales características de los talleres de expresión de Malaguzzi de las escuelas de Reggio Emilia que vimos anteriormente, a saber: privilegiar la acción, posibilitar a la infancia la expresión a través de múltiples lenguajes y educar el gusto estético. Presentamos una selección de talleres como una transferencia de la práctica artística a la educación que sirva para implementar la formación en metodologías activas, creativas y basadas en la experiencia.

Las observaciones realizadas durante el taller se organizan a partir de unos parámetros que permitan valorar los procesos de la infancia. Tomamos como referencia los establecidos por Esteban y Parellada (2001) que se basan en las actitudes ante los materiales, el espacio, el tiempo y las relaciones consigo mismo y con sus pares, pero los adaptamos a cuestiones en torno a los procesos creativos. Estos autores destacan que el observador no actúa como espectador pasivo, sino que es parte integrante de los resultados escogidos ya que su mirada está mediatizada por sus experiencias y expectativas. Por lo tanto, tenemos que tener en cuenta que la recogida de información nunca va a ser idéntica en distintos observadores. De acuerdo a estos principios, como artistas profesores, definimos tres parámetros de observación generales en relación con la creatividad. Estos parámetros no buscan una lectura única ni se presentan de forma estanca, se conforman por infinidad de matices que se enriquecen a medida que se vivencian los talleres.

Parámetro de exploración del material: Parte de entender la creatividad como acción con el material en continua transformación.

Parámetro de exploración de lenguajes: Hace referencia a si la exploración del material o la técnica conduce a un lenguaje personal más amplio que permite incluir experiencias propias, trascendiendo modelos impuestos y estereotipados

Parámetro de exploración con los otros: Hace referencia a las relaciones y dinámicas de cooperación con otros participantes que se establecen en el taller.

Planificación de los Talleres

Los talleres se realizan dentro de la materia de proyectos artísticos y dibujo como medio. Dos materias optativas del último curso del grado de infantil, en la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo. Se llevan a cabo en el aula de plástica de la facultad, en un contexto de espacio cuidado y facilitador de las acciones y diferente al aula de referencia de los niños y niñas que participan en ellos. Cada taller se planifica con una clase de segundo ciclo de infantil (3-6 años) o de primaria (6-12 años) de la Escuela Aneja de Lugo, con un máximo de 25 niños. Las escuelas Anejas se crearon a mediados del siglo XIX en España junto a los centros universitarios de Formación de Profesorado de Enseñanza Básica, con el fin de que los profesores en formación pudieran llevar a cabo sus períodos de prácticas y al mismo tiempo experimentar distintos modelos y metodologías educativas en ambos centros. A finales de los años 80 del siglo XX pierden esta singularidad y comienzan a regirse por un régimen similar al de las demás escuelas (ÁLVAREZ GARCÍA, 2010). Sin embargo, nos gustaría destacar que en nuestro caso retomamos esa colaboración con la implicación de la dirección del centro y la participación de todo el profesorado de segundo ciclo de infantil y parte del profesorado de primaria.

Los niños y niñas permanecen en el taller durante un periodo de hora y media aproximadamente, aunque este tiempo no es rígido y puede continuar dependiendo de la propuesta. La propuesta se define y se diseña con el grupo de profesorado en formación que va a guiar la misma y que lleva una observación activa de su desarrollo (en el apartado resultados incidimos en este aspecto). Se documenta con fotografías y textos escritos donde se apuntan detalles que puedan ser considerados de interés para la reflexión posterior.

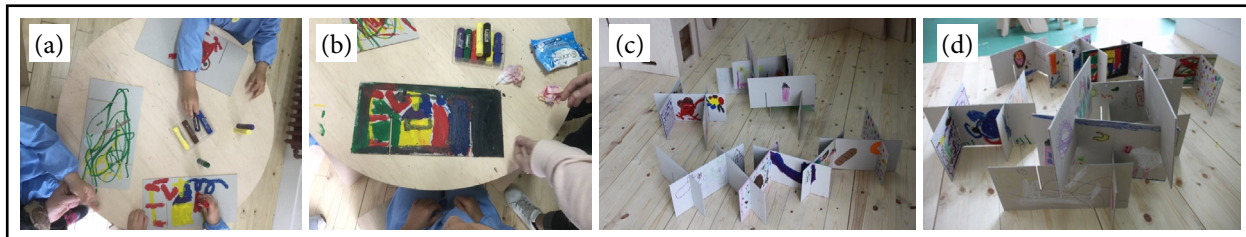
Todos estos talleres comparten el mismo espacio de acción y tienen una estructura similar. El punto de partida es crear/diseñar un recurso sencillo que permita múltiples posibilidades de exploración y abra vías expresivas y narrativas propias de los niños y niñas que están vivenciando la acción. Otro punto importante a tener en cuenta es cómo presentar ese recurso para que los niños inicien procesos autónomos, de tal forma que se apropien de la acción y construyan un lenguaje propio. Normalmente presentamos el recurso partiendo del propio hacer, con una pequeña acción manipulativa. Son propuestas lo suficientemente abiertas para que se dé en ellas reflexión, se observen aspectos de mejora y se incorporen herramientas capaces de generar conexiones con otras líneas de trabajo e investigación.

Desarrollo de los Talleres

En este apartado vamos a describir tres talleres que comparten una misma estructura y que se basan en los procesos creativos propios de las artes. Cada uno de ellos parte de un recurso que se presenta al grupo clase: cajas cuento, tarjetas de ensamblado y cajas modulares.

Taller de tarjetas de ensamblado. Tomamos como referencia el juego de tarjetas de cartón diseñado por Enzo Mari, *El juego de las fábulas* (1965). Es un conjunto de tarjetas con ilustraciones de animales que se pueden ensamblar, generando diferentes volúmenes, vacíos y planos que se expanden en el espacio tridimensionalmente. Para este taller creamos una serie de tarjetas de cartón piedra pensadas como una especie de lienzo en blanco para, en un primer momento, dibujar sobre ellas y, después, a medida que se ensamblan, dar paso a la observación de formas, espacios y dibujos, e interactuar con ellos. La narración se desenvuelve en un bucle de acción con las tarjetas según se ensamblan, se combinan, se retiran, se tiran, etc. Las tarjetas se presentan sobre una mesa y se realiza una sencilla manipulación para ejemplificar el modo de ensamblado. A continuación, moviéndonos alrededor de la forma se evidencia su paso de bidimensional a

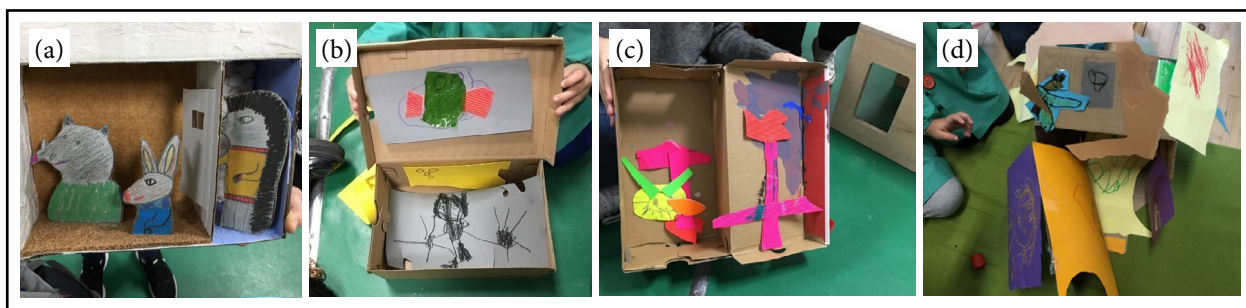
tridimensional y observamos cómo cambia cuando la miramos desde distintos puntos de vista. Una vez que los niños y niñas se inician en las acciones de ensamblado incorporamos útiles trazadores, en este caso ceras y témpera en barra pudiendo utilizarlas sobre las tarjetas. La narrativa empieza a incorporarse en la acción constructiva y queda registrada en los dibujos (Fig. 2).



Fuente: Elaboración a partir de la investigación realizada.

Figura 2. Taller de tarjetas de ensamblado; (a) Dibujo de trazo; (b) Dibujo de mancha; (c) Acción de ensamblado; (d) Objeto final para su percepción tridimensional.

Taller de cajas cuento. El taller de la caja cuento comienza igualmente con el diseño previo de un material didáctico para trabajar en el aula de infantil. La caja, como contenedora de una historia, aporta el volumen del espacio para que los niños y niñas manejen de una forma natural la tridimensionalidad. Introduce también la idea de secuenciación: la historia se divide en varias cajas y cada una de ellas contiene una parte del relato. La caja se presenta como un objeto que se cierra o abre el exterior. La tapa no es un elemento gratuito, permite el descubrimiento, la sorpresa, da la posibilidad de interactuar con dos planos o integrar el movimiento de abrir y cerrar la caja en el relato. Además de dibujos, permite incorporar elementos reales tridimensionales, hilos o engranajes que posibilitan colgar objetos, jugar con la profundidad del espacio, crear movimientos, etc. Para iniciar el taller y presentar a los niños y niñas el material, el alumnado de Magisterio que los va a acompañar, realiza una caja cuento a nivel de ilustración, adaptando o creando un cuento para ella (Fig. 3a). Construidas las cajas, la clase de infantil viene al aula para participar en unas sesiones de cuentacuentos. Una vez acabadas, se le ofrecen los materiales y cajas vacías para realizar sus propias escenas (Fig. 3).

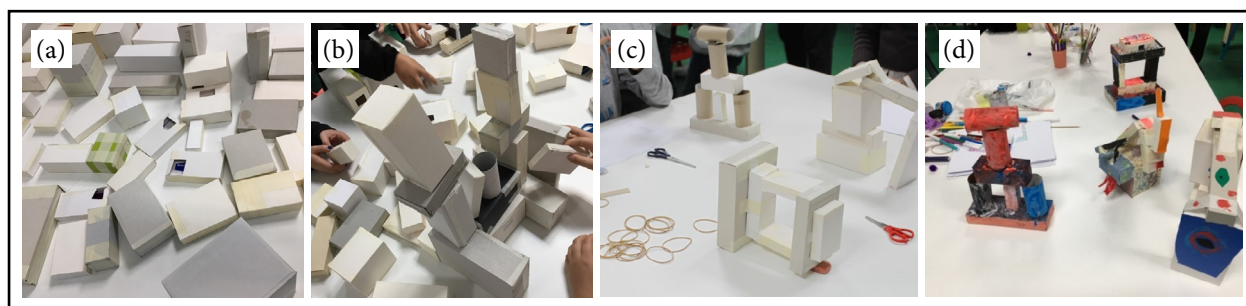


Fuente: Elaboración a partir de la investigación realizada.

Figura 3. Taller de caja cuento. (a) Inicio de narrativas con una caja cuento realizada por las personas adultas; (b) Caja cuento realizada por la infancia con cartulina y carboncillo; (c) Caja cuento realizada por la infancia con collage de cartulinas; (d) Caja cuento realizada por la infancia que se expande en el espacio.

Taller de cajas modulares. Llevamos a cabo una propuesta de construcción, a partir de elementos modulares, en este caso cajas de cartón. Por módulo nos referimos a una estructura o bloque que, en su repetición, conforma una construcción de cualquier tipo. Para preparar el material, recopilamos un grupo de cajas de pequeño tamaño de productos cotidianos: productos de supermercado, medicamentos, etc. El primer paso es darles la vuelta, volver a construirlas del revés, de tal forma que desaparezca cualquier

imagen gráfica y publicitaria (Fig. 4a). Estos módulos se plantean como material no estructurado que den paso a la imaginación y al juego simbólico. En la asamblea inicial introducimos los conceptos de módulo, plano, vacío y volumen. Las acciones que llevamos a cabo con la infancia son: construcción y exploración de las formas mediante la unión de cajas con gomas y cinta adhesiva (Fig. 4c), dibujo de observación de las estructuras resultantes y, finalmente, establecemos relaciones con los planos y el volumen a través del color, en este caso témpera líquida (Fig. 4d). Se pretende potenciar la creación de un imaginario personal y favorecer el juego de construcción desde una continua exploración de variables.



Fuente: Elaboración a partir de la investigación realizada.

Figura 4. Taller de cajas modulares. (a) Cajas pequeñas ensambladas del revés; (b) Exploración inicial de apilamiento; (c) Unión de cajas con gomas y cinta adhesiva; (d) Exploración de planos a través del color.

Resultados

A continuación, vamos a analizar los resultados de acuerdo a los tres parámetros anteriormente mencionados: exploración del material, exploración de lenguajes y exploración con los otros.

Con respecto al parámetro de exploración del material, al haber sido diseñados como escenarios de acción, los materiales presentados (cajas cuento, tarjetas, módulos) invitan a la transformación en variables que nunca se cierran. Permiten crear estructuras que dan paso a formas y narrativas flexibles a través de diferentes técnicas: collage, ensamblado, dibujo... como una suerte de andamiaje que puede ser modificado incesantemente. En el caso del taller de la caja cuento, la infancia utiliza las posibilidades tridimensionales del objeto-caja, iniciando sus narrativas según el plano elegido. Podemos observar que, mientras en el alumnado de Magisterio su barrera es la caja (Figura 3a) — se hace visible su preocupación adulta por el resultado, por la apariencia externa —, en los niños y niñas hay una mayor relación espacial y narrativa entre los elementos que van incorporando, expandiéndose los materiales y haciendo de la caja un cuerpo más flexible (Figura 3d). En el taller de tarjetas ensambladas se observa múltiples combinatorias originadas por la acción con el material (Figura 2c-d). El juego de grafismo y sensación espacial invita, además, a narrativas personales que se crean a partir de la forma-estructura. En el taller de módulos (Figura 4b-c) se potencia el juego constructivo, más escultórico en cuanto a bulto redondo, en un continuo hacer y deshacer a partir de sencillas acciones como agrupar, unir, apilar, girar, etc.

En cuanto al parámetro de la creación de lenguajes, observamos que la exploración de los materiales permite incorporar gestos y modos de hacer que enriquecen la técnica presentada. El medio es lo suficientemente rico en matices y posibilidades para trascender las acciones y narraciones iniciales con las que se presentaron los talleres. Los niños y niñas se apropian de la acción y la hacen suya, desarrollando lenguajes expresivos propios que les permiten imaginar, analizar y explorar formas y narrativas más complejas. En las cajas cuento se observa una mayor exploración de las formas a través del collage, el ensamblado, la

superposición y el color como forma (Figura 3b-d). En las tarjetas, los dibujos se vuelven más pictóricos, en el sentido que la mancha se expande sobre la superficie y se establecen relaciones entre figuras y fondo, favorecido por el uso de la témpera en barra como útil trazador. En algunos casos, los dibujos de los niños y niñas cubrían toda la superficie, generando imágenes más expandidas y barrocas que funcionaban como fondo, como escenario de la acción (Figura 2b). Otros focalizaban una persona o animal protagonista, o representaban elementos más aislados con los que establecer acciones o narrativas (Figura 2c-d). En el taller modularla exploración del material y la observación de las formas conduce a diseños propios conformando un imaginario más figurativo: robot, grúa, puente... (Figura 4d).

En relación al parámetro de exploración con los otros, destacar que todos los talleres se plantearon desde la perspectiva del juego, entendido como un espacio de acción comunitario (Figuras 2d, 3d y 4b). El diseño del material invita a que se den cuestiones de interacción entre los participantes porque son soportes que se intercambian. Provocamos, que la propia naturaleza del medio proporcione situaciones para intercambiar, añadir, ensamblar, necesitar del otro, etc. que hacen surgir acciones y procesos a partir de las aportaciones de los demás.

Conclusiones: Explorando Vías para Educar en Creatividad

Actualmente, los currículos neoliberales consideran la educación artística como una actividad superficial, infantilizada o de entretenimiento, permaneciendo en una situación periférica frente a una visión dominante más técnica o instrumental. Es importante recordar que la educación artística se basa, desde nuestra experiencia, en educar en creatividad. La creatividad es una forma de pensamiento que nos ayuda a construir nuevas relaciones y, por lo tanto, da lugar a visiones más personales del mundo que tienen en cuenta otras experiencias y saberes al margen de los relatos únicos que nos ofrece el sistema. Esta situación periférica de las artes se traduce en una escasa cultura metodológica creativa y de procesos que repercute en la escasa formación del profesorado. En consecuencia, observamos como nuestro alumnado, futuros docentes, recurren a metodologías pasivas, comerciales y ajenas a los intereses de la infancia para llevar a cabo propuestas que alejan a las criaturas de sus propias experiencias y contextos.

Nuestra tarea como formadores de formadores es diseñar espacios de acción que aumenten las posibilidades de niñas y niños para crear, inventar y descubrir(se). Esto implica incorporar experiencias, técnicas, conocimientos, actitudes, motivaciones y problemáticas, que les ayuden a establecer un mayor número de relaciones con el mundo que les rodea. Los talleres aquí presentados son memoria y documentación de este trabajo. Responden a experiencias puntuales en un contexto concreto que pueden ser adaptadas a otras situaciones, siendo conscientes de que estos talleres no se van a vivenciar de igual forma porque variarán atendiendo a los procesos que surgen en ese momento y en ese lugar. En esta flexibilidad y transferencia creemos que consiste su mayor valor: son recursos sencillos que puedan ser vivenciados y compartidos por otros, permitiendo enriquecerlos y revisarlos, para construir entre todas las experiencias una mirada más creativa de la educación.

Contribución de los Autores

Concepción: Blanco V y Cidrás S; **Metodología:** Blanco V y Cidrás S; **Investigación:** Blanco V y Cidrás S; **Redacción – Primera versión:** Blanco V y Cidrás S; **Redacción – Revisión & Edición:** Blanco V y Cidrás S.

Financiamiento

No se aplica.

Disponibilidad de Datos de Investigación

No se aplica.

Agradecimientos

No se aplica.

Referencias

AGUIRRE ARRIAGA, I. La formación de la persona. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 484, p. 24-27, 2017.

ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. Apuntes históricos sobre las escuelas Anejas de Oviedo (1842-1987). **Revista Miscelánea de Investigación**, n. 23, p. 91-112, 2010.

BANG LARSEN, L. **Palle Nielsen. El model**. Un model per a una societat qualitativa. Barcelona: MACBA, 2010.

BLANCO, V.; CIDRÁS, S.; MODIA, R. **Educación a través del arte**: Cara a unha escola imaxinada. Pontevedra: Kalandraka, 2019.

BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza, 1997.

CALDWELL, L. B. **Bringing Reggio Emilia home**: An innovative approach to early childhood education. Nueva York: Teachers College Press, 1997. (Early Childhood Education Series).

D'AMICO, V. E. **Experiments in Creative Art Teaching**: A Progress Report on the Department of Education, 1937-1960. Nueva York: Museum of Modern Art, MoMA, 1960.

ESCOLA IMAXINADA. **Quen somos?** Lugo, 2019. Disponible en: <https://www.escolaimaxinada.com/acerca-de>. Acceso en: 20 jun 2021.

ESTEBAN, L.; PARELLADA, C. Una mirada al juego simbólico: Consideraciones para su observación y evaluación. **Aula de Infantil**, n. 2, p. 21-24, 2001.

GUILFORD, J. P. Creativity, **American Psychologist**, Washington DC, v. 5, n 9, p. 444-454, 1950. <https://doi.org/10.1037/h0063487>

HOYUELOS PLANILLO, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

MALAGUZZI, L. History, ideas, and basic philosophy. *In*: EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Eds.). **The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach-Advanced reflections**. Westport: Ablex, 1998. p. 49-97.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nueva York: Harper & Row, 1970.

MUNARI, B. **¿Cómo nacen los objetos?** Barcelona: Gustavo Gili, 2016.

MUNARI, B. **The tactile workshops**. Mantua: Maurizio Corraini, 1985.

ONTARIO. Ministry of Education. **The Ontario Curriculum**, Grades 1-8, The Arts. Ontario, 2009. Disponible en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>. Acceso en: 8 jun. 2021.

QUINTO BORGHI, B. **Los talleres en educación infantil**: Espacios de crecimiento. Barcelona: Graó, 2005.

RODARI, G. **Grammatica della fantasia**: Introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi, 1973.

TORRES SANTOMÉ, J. De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 451, p. p. 28-31, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. Un currículo más justo para otra globalización. **Cuadernos de pedagogía**. Barcelona, n. 424, p. 88-91, 2012.

TRUEBA MARCANO, B. **Talleres integrales en educación infantil**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2012.

VECCHI, V. **Arte y creatividad en Reggio Emilia**. Madrid: Morata, 2013.

ZIMMERMANN, E. Bridging the gap between creativity research and practice in art education. *In*: BASTOS, F.; ZIMMERMAN, E. (Eds.). **Connecting creativity research and practice in art education: Foundations, pedagogies and contemporary issues**. Naea, 2015. p. ix-xiv.

ZIMMERMANN, E. Creativity and art education: A personal journey in four acts. **Art Education**, Alexandria, v. 63, n. 5, p. 83-92, 2010. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519093>

Recibido: 17 sept. 2021

Aprobado: 25 mar. 2022

Editores Asociados:

Alessandra Arce Hai e Juan Manuel Sánchez