

VEJA O MUNDO CONTEMPORÂNEO COM OS OLHOS DAS CRIANÇAS E DESENHE O FUTURO

Clara Patricia Triana Morales¹

Jorge Alberto Kulemeyer²

RESUMO: a partir de uma longa experiência com as crianças, ouvindo-as, acompanhando seu crescimento, tanto na escola quanto em outros espaços educacionais (incluindo um museu e outros espaços culturais e até mesmo familiares), esta apresentação é desenvolvida, argumentando uma proposta teórica referente ao processo de produção artística na infância e algumas de suas implicações sociais. As observações referidas neste texto consideram o universo da infância, entre 4 e 12 anos, levando em conta as particularidades do desenvolvimento criativo que ocorrem nessas idades. Desenvolve-se uma proposta que sustenta que a produção artística das crianças é uma oportunidade privilegiada de ver e conhecer com elas, nossa realidade cotidiana, o que existe e os modelos para o futuro, a partir das produções daqueles que estão apenas entrando nela, e que são uma parte constitutiva e interessada no futuro e no destino da sociedade.

Palavras-chave: primeira infância - produção artística - mundo contemporâneo - criação - imagem

VER EL MUNDO CONTEMPORÁNEO CON OJOS DE NIÑO Y DIBUJAR EL PORVENIR

RESUMEN: a partir de una larga experiencia con niños, escuchándolos, acompañando su crecimiento, tanto en la escuela como en otros espacios educativos (entre ellos un museo y otros espacios culturales e incluso familiares), se desarrolla esta presentación, argumentando una propuesta teórica referida al proceso de producción artística en la niñez y algunas de sus implicaciones sociales. Las observaciones a las que refiere el presente texto consideran al universo de la infancia, comprendido entre los 4 y los 12 años, teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo creativo que se dan en estas edades. Se desarrolla un planteo que sostiene que la producción artística de los niños resulta una oportunidad privilegiada para ver y conocer con ellos, nuestra realidad cotidiana, lo que existe y los modelos para el futuro, a partir de las producciones de quienes recién se están introduciendo en ella, y que son parte constitutiva e interesada en el devenir y suerte de la sociedad.

Palabras clave: primera Infancia - producción artística - mundo contemporáneo - creación - imagen

¹ Colegio Integrado Campestre Colombia Hoy. Grupo de Investigación Arte Educación y Cultura Universidad Nacional de Colombia. Correo cptrianam@gmail.com

²Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas (CICNA/FHyCS/UNJu), Argentina. Correo: jorgeak@gmail.com

1. Una afección en la mirada

Las imágenes del mundo adulto contemporáneo, así como los imaginarios y proyecciones de futuro que se han venido instalando en buena parte de la sociedad globalizada, están sobrepobladas de modelos apocalípticos al tiempo que escasean en ellas los ideales generalizados y la organización colectiva. Modelos que además están centrados en la exaltación de la preservación, cuidado y superación individuales. Los hombres contemporáneos, aparentemente, padecerían de una “enfermedad” que afecta la mirada, que la limita. Limita las posibilidades de considerar escenarios que puedan ser transformados en realidades superadoras, mediante ideales que pudieran dar soporte a causas colectivas por las cuales soñar y a las que apostar.

Los mundos que persisten en la retina afectada mantienen la visión propuesta por Orson Welles³(1977), ocupada por seres venidos de otros planetas, que invaden a la Tierra, pero no logran ver a los seres nativos, mejorándola, manteniéndola y perfeccionándola. Después de “Un mundo feliz” de Huxley (1932), pareciera que se repite el esquema de mundos futuros de falso bienestar e imposibilidad completa de un ser humano libre. Estos imaginarios de sometimiento e imposibilidad de una sociedad igualitaria se completan con los “Juegos del hambre” de Suzanne Collins (2008) o la *Matrix* de las hermanas Wachowski (1999), que resultan ejemplos poderosos.

Las nuevas mitologías están signadas por la capitulación ante una realidad presente, en parte como resultado de un generalizado descreimiento en la posibilidad de que quienes rigen los destinos de la sociedad, sean capaces de atesorar propósitos orientados a mejorar el destino de las mayorías.

Parece casi imposible prefigurar imágenes de un mundo en el que se logre apropiarse y reutilizar todos los desechos, reforestar los bosques perdidos, limpiar el agua que por tanto tiempo se ha estado contaminando y, sobre todas las cosas, hacer una repartición más equitativa de las responsabilidades y los beneficios del planeta entre todos los seres humanos.

³ Autor de “La guerra de los mundos” (War of the world) un episodio de radio de la serie dramática "The Mercury Theatre on the Air" que ha sido adaptada de diversas formas en el cine y la televisión

Este es el panorama del mundo que encuentran los niños al nacer hoy, uno que, al menos en lo colectivo, tiene una importante dosis de desorientación, carece de apuestas sociales alternativas, e iniciativas de referencia y movilización común que reúnan a amplios sectores de la población.

Sin embargo, es bien sabido por todos, que están disponibles para lograr el cambio las tecnologías y los procedimientos necesarios, así como se hace evidente, que el único factor que parece estar fuera de alcance es la convergencia de las voluntades para llevar a cabo estos propósitos. Probablemente falta tiempo para sopesar ideas, para poner en marcha acciones en pos del bien común. Pero también se hace necesario, seguramente, renovar la mirada, permitirle el extrañamiento y el asombro que fue parte de cada uno, allá lejos, en el momento de la infancia.

Todos los mundos nuevos surgen de una idea, un concepto que se imagina y se sueña, un ideal, una utopía que va tomando forma. Por eso es importante prefigurar mundos posibles, transformados, equilibrados, hacia los que sea posible avanzar con ánimo y sobre todo, con esperanza. Los niños en todas las sociedades han sido ese signo de esperanza, de renacimiento, y esta generación, la actual, no debería ser la excepción. Valorizar las observaciones que ofrecen los niños no solo es un acto de justicia, también es comenzar a reconocer los errores y fracasos de los adultos, repensar destinos compartidos, reconocer la fortuna de saberse humanos, parte de un mundo que mucho da y para el que aún hay mucho que dar. No se trata de dejar en los niños la responsabilidad de sanar todos los males de la humanidad, adoptando esa idea generalizada de que los niños son el mañana. De hecho, porque son sus imágenes de presente y para el presente, aquellas a las que es necesario estar atentos, y así lograr captar cuáles son los esbozos del futuro que en ellas aparecen. Esas imágenes distintas y realizables que son capaces de traer al mundo; imágenes frescas con las que, entre todos se logre la concepción, caracterización y conformación del porvenir.

Las definiciones que se otorgan a las franjas etarias que caracterizarían etapas de la infancia son variadas, tanto en la bibliografía especializada como también en la legislación. Así, por ejemplo, un texto elaborado por miembros de la UNESCO (2019) define a la primera infancia como un periodo que va del nacimiento a los ocho años, y constituye un momento único del crecimiento, en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los

niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos. Por su parte la legislación colombiana expresa que...

la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial (código de la infancia y la adolescencia. Ley 1098 de 2006, artículo 29, Colombia).

Un documento publicado por la administración pública argentina coincide con los postulados colombianos, y señala a la consideración de la primera infancia extendida hasta los primeros seis años, como generalizada en toda América latina (MALAJOVICH; MORASSO; RAINIERI, 2018). Sin intención de promover aquí el debate sobre el nivel de pertinencia de las clasificaciones oficiales, cabe indicar la existencia de otras segmentaciones, como por ejemplo la indicada por Rodríguez Obando (2011) quien sugiere una cronología dada por la primera infancia en la edad de 0 a 3 años, la segunda infancia de los 3 a los 6 años y la tercera infancia que va de los 6 a los 11 años. En esta última sucede la adolescencia.

Las observaciones realizadas a las que refiere el presente escrito consideran al universo de la infancia comprendido entre los 4 y los 12 años de edad, en la que se revelan los rasgos del desarrollo a los que se refieren autores como Lowenfeld (1961) en relación con su capacidad creativa: “En el trabajo creador de un niño se revela su desarrollo físico por su habilidad para la coordinación visual y motriz por la manera en que controla su cuerpo guía su grafismo y ejecuta ciertos trabajos” (LOWENFELD, 1961, p. 44). Esta cita hace referencia específicamente al desarrollo físico, no obstante, el autor caracteriza así mismo el desarrollo emocional o afectivo, el intelectual, el perceptivo, el social y el estético, que en estas edades son visiblemente más propicios para sus producciones artísticas. Por otra parte, se interpreta en tanto visiones o esbozos de futuro, aquellas manifestaciones de arte infantil a las que se consideran producciones propias de un artista contemporáneo en el sentido expresado por Hernández “. aquél que da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando con la parcela artística que ha elegido” (2013, citado por ARRUFAT, 2019, p.40). El enfoque aúna el factor generacional con la temática desarrollada y no contempla aspectos estilísticos o la diversidad de soportes. Este planteo permite abordar las expresiones de las artes al alcance de los niños mediante las cuales pueden expresar sus observaciones de la realidad.

2. Anotaciones sobre el desarrollo infantil

Los párrafos con los que se inicia el presente texto marcan una preocupación por el estado de situación de los componentes éticos de la actualidad, en un contexto global en el que los avances tecnológicos son tan notables como omnipresentes. Los niños reciben de los mayores, consignas sobre actitudes éticas en materia de convivencia que no han estado sujetas a los constantes, acelerados, determinantes y significativos cambios que la humanidad promueve en materia de tecnología. Frente a estas innovaciones, especialmente en tiempos recientes, los niños cuentan con mayor capacidad de adaptación al integrarse a un mundo en el que la realidad tecnológica de uso generalizado es parte del punto de partida para su desarrollo. Un niño emprende, por lo tanto, un proceso de aprendizaje atravesado por una complejidad de factores que conectan espacios tan diversos como los de la familia, las redes tecnológicas virtuales y físicas, la escuela y todos los intersticios que se abren entre ellos. El ser humano se caracteriza por su capacidad de aprendizaje, el que se inicia en la niñez, que tiene particularidades diferenciales del aprendizaje en los adultos.

Habitualmente el término *infancia* se aplica a las personas que se encuentran en la etapa de desarrollo entre el nacimiento y la pubertad o la adolescencia. Una de las particularidades de los humanos en relación con el resto de las especies animales es la existencia del período de la niñez, caracterizado por la imposibilidad de autosuficiencia que tienen los infantes para sustentarse a sí mismos, especialmente en lo relativo a la obtención de alimento, los desplazamientos, y diversas modalidades para asegurar su supervivencia. Esta situación es, desde siempre, de singular importancia para el ordenamiento de la vida social. De acuerdo con Vygotsky (1984) existe una relación determinante entre la capacidad de aprendizaje, observación y reflexión del niño, con el ritmo al cual evoluciona su desarrollo intelectual. Pero no necesariamente de manera paralela, sino más bien como la posibilidad de que el aprendizaje estimule estas cualidades y capacidades en el niño. En muchos casos el desarrollo intelectual no transita de manera simultánea con los tiempos de la madurez física, sino que es mucho más acelerado, y en tal sentido surgen situaciones de incomprensión y conflicto entre adultos y niños, es allí donde se hace aún más evidente la conveniencia de ofrecer relevancia a las expresiones infantiles y encontrar en esas dificultades la oportunidad para las nuevas miradas.

Algo muy interesante en el planteamiento de Vygotsky es la idea de autonomía en el pensamiento del niño, que según el autor solo es posible cuando se enfrenta a sus pares:

El desarrollo del lenguaje sirve como paradigma de todo el problema examinado. El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean. Sólo después, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. Las investigaciones de Bolduina, Rignano y Piaget han demostrado que la necesidad de verificar el pensamiento nace por primera vez cuando hay una discusión entre niños, y que sólo después de eso el pensamiento se presenta en el niño como actividad interna, cuya característica la da el hecho de que el niño comienza a conocer y a verificar los fundamentos de su propio pensamiento. Creemos fácilmente en la palabra -dice Piaget-, pero sólo en el proceso de comunicación surge la posibilidad de verificar y confirmar el pensamiento.

Como el lenguaje interno y el pensamiento nacen del complejo de interrelaciones entre el niño y las personas que le rodean, estas interrelaciones son también el origen de los procesos volitivos del niño. En su último trabajo, PIAGET (cita) ha demostrado que la cooperación favorece el desarrollo del sentido moral en el niño. Investigaciones precedentes han establecido que la capacidad del niño para controlar su propio comportamiento surge ante todo en el juego colectivo, y que sólo después de desarrolla como fuerza interna el control voluntario del comportamiento". (VYGOTSKY, 1984, p. 11)

Esta forma de pensamiento que refiere Vygotski (op cit), en relación con el desarrollo de un lenguaje interno, sirve de sustento a la reflexión sobre las posibilidades creativas de los niños, trasladando el concepto desde los lenguajes verbales, a la exploración de expresiones mediante signos y símbolos que van apareciendo como formas diversas propias del arte, para nombrar los aprendizajes y crear de cero a partir de ellos.

Resulta igualmente valioso volver a pensar la importancia de las relaciones que se dan en el ámbito de lo colectivo, así como el papel fundamental de la escuela y en general de los diversos espacios educativos, en la construcción de comunidad. Entendiendo esta manera de hacerse y constituirse parte de una comunidad, desde el ejercicio de un pensamiento autónomo, sujeto también a la interacción y en especial al diálogo con otros, en proceso creativo permanente. Este será un aprendizaje perdurable que posibilite a su vez la construcción de lo político en el sentido en que lo define Hannah Arendt: La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos (ARENDR, 2008, p. 131).

3. Arte como forma de conocimiento

Entre los posicionamientos que pueden resultar básicos para abordar el asunto referido, se encuentra la interpretación del significado del arte en general, como expresión humana, eventualmente considerado también como forma y expresión de conocimiento y libertad, para luego encuadrar en ese mismo significado a la producción artística infantil como un tipo de producción con características específicas. En sentido amplio un ejemplo es la propuesta que señala que "... el arte va más allá de la percepción, porque es emoción creativa de la libertad espiritual y de la expresión cognitiva, toda vez que el arte es conocimiento y comunicabilidad, complejidad y lenguaje del ser humano" (VELASCO, 2008, p.58). Surge la necesidad de evitar posturas que ofrezcan una visión idealizada del arte, en cuyo caso la propuesta resulta poco operativa. Al desglosar en un análisis minucioso de este aspecto de la propuesta de Velasco (*op. cit.*) con relación a cualquier obra de arte se logra advertir que en la práctica y siendo estrictos, la *emoción creativa de la libertad espiritual y de la expresión cognitiva* con la que se asocia al arte tiene restricciones muy claras y diversas (espacios, tamaños, encuadres y tradiciones estilísticas, sociales, históricas, entre otros tantos) según la obra de que se trate y que, en todo caso, estas suelen adoptar particularidades muy concretas en las producciones infantiles.

Independientemente de que se dé o no un debate de su pertenencia al campo de las artes, se propone un enfoque amplio respecto de aquello que se desea poner bajo la lupa: la producción artística de los niños, para evaluar su aporte a la concepción de la realidad. Sin embargo, la producción artística, en especial la de los niños, no necesariamente debe ser interpretada como elaboración de obras de arte sino más bien, como un proceso, en el cual entran en juego, formas de exploración y conocimiento del mundo, aproximaciones que ponen en juego toda la sensibilidad de la que es capaz el ser humano. Procesos que inician con el asombro y conducen a una comprensión de aquello que se explora y se conoce que, como tal, se presenta en toda su complejidad y que los niños apropian desde sus singulares condiciones de vida. Esta perspectiva es compartida tanto por las ciencias sociales como las de la educación.

Al señalar que el arte es una forma de conocimiento, la referencia corresponde a un particular proceso de aproximación a la realidad que, si bien difiere del de la ciencia, tiene unos orígenes similares, en tanto surge de la curiosidad, e incluso del asombro, y la pregunta por la forma en que se manifiestan los fenómenos ante los ojos de los seres humanos y las relaciones que éstos establecen para comprenderlas. Tal vez la separación de sus caminos empieza, cuando el artista a diferencia del científico registra sus observaciones y sus hallazgos no como pruebas que le permitirán llegar a una certeza, sino como vestigios y testimonios que le permiten expandir o contraer sus revelaciones en formas simbólicas que representan, no sólo la literalidad de lo que ha observado, sino la complejidad de la que hace parte lo que observa. Esas formas simbólicas eventualmente se convierten en signos y lenguajes, con los que es posible no solo una representación, sino una presentación completamente nueva, que “obra” en el mundo transformándolo. La misma obra, puesta en acción transformadora de la realidad de la que proviene (obra de arte, no como producto canónico), es a lo que llamamos aquí, creación.

Esta manera de acercarse al conocimiento y desarrollar la capacidad de transformación de las comprensiones, en una forma de lenguaje que expresa ese conocimiento, no se da únicamente en el campo de las artes y tampoco es propio solo de los ámbitos institucionales, el aprendizaje de un campesino sobre los saberes de la tierra o de un artesano sobre sus materias plásticas, tiene las mismas características y su obra también actúa como objeto de transformación para el mundo. El aporte particular del arte lo constituye, la comunicabilidad abierta de sus lenguajes simbólicos.

La revelación del conocimiento propicia y da lugar a un acercamiento más intenso con lo que se conoce, el cual, por esta misma intensidad, no resulta fácil de ser puesto en palabras, sobre todo para el infante, cuyo rasgo característico frente al adulto es precisamente vivir en proceso de elaboración y adquisición de un lenguaje con el cual sea posible conformar un discurso. Esta condición de infancia acompaña al ser humano más allá de los primeros años de su vida, en especial ante sus nuevos descubrimientos, cuando se para frente a ellos utilizando aún su capacidad para asombrarse y existe en él, una decisión de explorar y conocer. Es decir que de cierta manera el interés por conocer de cada ser humano, le devuelve en alguna medida su condición de infancia, cómo capacidad de asombro, pero también como

capacidad de nombrar y de crear lo nuevo. La producción artística responde precisamente a este ferviente deseo de comunicar las comprensiones, que aparecen como ideas, especulaciones, imágenes, etc., y se convierten en materialidades sensibles, a las que otros pueden acceder. De tal manera que en muchos casos esas formas de exploración sensible del arte conducen a experiencias de conocimiento que involucran de forma integral los aspectos racionales, emocionales, intelectuales, y sensoriales, incluso cabría incluir los espirituales.

El deseo de comunicar lo encontrado, implica una exploración en los lenguajes, que resultan por lo general insuficientes para nombrarlo. Sin embargo, el niño que aprende de esta manera el mundo, al igual que el artista, presiente que, a su modo, pueden lograr este propósito a través de su creación y buscan transmitir, no la literalidad de lo que han comprendido, sino la intensidad de su descubrimiento. El esfuerzo creativo que le implica al ser humano comunicar esas comprensiones, le permite compartir sus hallazgos con otros seres humanos, mediante formas simbólicas, que, al empezar a ser parte de un intercambio de emociones y saberes, propician relaciones entre quienes se reconocen en ellas o más bien en lo que ellas les significan. Muchas veces incluso estos símbolos se crean de manera colectiva y se comparte el proceso desde el primer momento, el de la experiencia, en el asombro y el descubrimiento, hasta la transformación del mundo que se construye.

4. El arte en las manos de los niños

La cotidianidad de los niños no hace una diferencia entre espacios o actividades productivas, de creación, momentos de ocio, u otros. Los niños juegan, se reúnen, conocen, crean, sin ponerle más límites a sus espacios que los que les imponen sus cuerpos, el cansancio o los adultos en torno a ellos. En la medida en que esos espacios se institucionalizan, como al llegar a la escuela, sus cuerpos van siendo educados en hábitos y ritualidades, que terminan diferenciando, poco a poco, todas sus actividades en función de alguna serie o sumatoria de modos de disciplinamiento. Ejercicios de disciplina que en algunos casos, se convierten en un conjunto de normas vacías de sentido que deben cumplir bajo amenaza de sanción, pero en otros, cuando se llenan de objetivos y proyectos por desarrollar, se convierten en un medio

para alcanzar objetivos superadores, diversos y destacados. En general las escuelas de enfoque más conservador buscan estructurar el pensamiento de los niños según el criterio adulto, con el propósito aparentemente formador de ayudarles a adquirir las condiciones necesarias que los habiliten para convivir con el mundo que han encontrado previamente configurado. Se trata de un enfoque sobre aspectos presentes en determinados sectores de la sociedad, que no tiene en cuenta el protagonismo positivo de las diversas modalidades e instancias de educación actuales, cuyas apuestas por construir conocimiento desde y con los niños han aportado a la posibilidad de darle un giro a formas anquilosadas de educación, que no acompañan las actuales perspectivas, potencialidades y desafíos que conoce la sociedad contemporánea.

A partir de esta reflexión sobre los espacios en que los niños, institucionalizados o no, disciplinados o no, ensayan sus formas de “hacer”, cabe sostener que el camino a la realización de producciones artísticas por parte de ellos constituye un lugar expresivo que va mucho más allá de simples manifestaciones estéticas. Los niños se caracterizan, en gran medida, por su capacidad de preguntar, cuestionar, experimentar, nombrar y renombrar todo lo que observan y se les presenta por primera vez, por lo que no es de extrañar que el arte se convierta con naturalidad en una de sus formas primordiales de acercamiento y conocimiento del mundo. Sus sentidos, prestos a percibir, a dejarse sorprender, a captar los matices y las sutilezas, encuentran de manera natural materias plásticas para moldear formas y para darles nombres nuevos a sus producciones.

¿Sería posible, entonces, encontrar en esas producciones artísticas infantiles una guía y una hoja de ruta referidas a la forma en que los adultos se apropian de la realidad y así mismo descubrir perspectivas diversas y posibles, para pensarla y construirla de manera conjunta con ellos? Esta pregunta suscita otras que sugieren otros aspectos de la reflexión: ¿La producción artística requiere de determinada edad mínima de aquellos que la producen para ser considerada como tal?; ¿puede ser segmentada por edades?; ¿por épocas?; ¿tiene particularidades según grupos humanos respondiendo a su composición social, cultural, sanitaria?; ¿se valora como tal a una producción artística que va más allá de este tipo de segmentaciones?

Los discursos adultos son los que legitiman lo que puede considerarse con el rótulo de arte y, al mismo tiempo, son los mismos emisores de discursos que siguen contemplando a los niños en inferioridad de condiciones con respecto a su capacidad intelectual para generar nuevo conocimiento. Sin embargo, los niños tienen otras miradas de la realidad a la que perciben sin el influjo de muchos consensos sociales arraigados sin mayor cuestionamiento, lo que les permite desarrollar perspectivas que bien merecen ser atendidas y valoradas.

De cierta forma la clasificación que se hace a la producción artística de los niños se parece a la que los historiadores del arte clásico hicieron en algún momento de la elaboración de la historia occidental del arte, sobre lo que llamaban el “arte primitivo” o a aquel que corresponde a las culturas diferentes de las del pensamiento hegemónico en nuestra sociedad occidental (MORO; GONZÁLEZ, 2004). Un detalle interesante en relación con esta afirmación es que muy frecuentemente los primeros en reconocer la existencia de arte rupestre paleolítico suelen ser niños, como en el caso de la cueva de Altamira. Muchos de los descubridores de este tipo de hallazgos arqueológicos han sido niños y personas muy jóvenes (por ejemplo, las célebres cuevas francesas de Lascaux y Les Trois Frères).

De modo opuesto a esta visión generalizada de la historia del arte, a principios del siglo XX los artistas de la vanguardia moderna vieron en el arte “primitivo” la fuente primaria de la innovación y de lo verdaderamente artístico. La caracterización de los grabados y pinturas paleolíticas "primitivas" como propias de mentalidades infantiles debió ser desechada, ante la contundencia dada por sucesivos hallazgos y estudios especializados. Al respecto algunos atribuyen a Pablo Picasso la frase: *“Después de Altamira, todo es decadencia”*; en tanto que Joan Miró habría sido, en una entrevista a un periódico francés en 1928, el que comentó *“El arte está en decadencia desde la edad de las cavernas”* (TANCO, 2021) Por su parte, en la inauguración de la réplica de la cueva Chauvet, el entonces presidente francés Hollande, expresó: *“En este lugar... los hombres inventaron la pintura... aquí se inventó el autorretrato, aquí se inventó el cómic, aquí se inventaron las imágenes en tres dimensiones, aquí se inventó el cine”* (QUIÑONERO, 2015).

Han existido muchas propuestas de periodización del arte paleolítico europeo, que sostenían una evolución de lo simple a lo complejo (las de Breuil y Leroi-Gourhan entre los autores más célebres), que debieron ser descartadas con el correr del tiempo. Estos ejemplos

no pretenden forzar paralelismos absolutos entre ambos tipos de producciones (las prehistóricas y las infantiles), solo señalar la conveniencia de evitar emitir conclusiones que no se encuentren lo suficientemente bien fundamentadas, en particular en el caso de las expresiones producidas por niños y que se termine por otorgar un carácter peyorativo a la adjetivación “infantil”. La intención de trazar este paralelo tiene que ver, por otra parte, con la intención de relacionar formas de aprehender el mundo y simbolizarlo, así como proponer imaginarios auténticos, horizontes posibles como los que se mencionan al inicio de este texto.

5. Otras consideraciones a tener en cuenta sobre la infancia

Tanto el Arte, y más el arte contemporáneo, como la Infancia, y más la primera y más tierna infancia, son dos conceptos rodeados de mitos, ilusiones, deseos, de prejuicios, de emociones, tan fuertemente arraigadas en nuestro imaginario colectivo, que muchas veces se hace difícil darnos cuenta de que no son sino formas culturales. (MARÍN et al, 2002, p. 112)

En la sociedad occidental contemporánea generalmente se ha creado un mundo de niños o para los niños en el que reciben mayor protección, cariño y comprensión que los adolescentes, los jóvenes y los adultos. Ese mundo abierto especialmente para ellos pone en práctica un proceso de sociabilización en el que tiene cabida una mayor diversidad de colores, especialmente de “colores vivos” en tanto que, con el avance de los años, las personas, los adultos, van limitando el uso de colores a aquellos considerados “serios”, “formales”, como el gris, el marrón y el negro particularmente en los hombres. No solo se estimula que la ropa de los niños tenga gran variedad de colores y formas, sino también eso alcanza a la habitación en la que juegan y duermen, a la vajilla que utilizan, a las salas donde reciben educación (jardines de infantes, por ejemplo).

En el mundo de los adultos la libertad en la elección de los colores (el colorido) se corresponde a aquellos considerados socialmente marginales, que ostentan menor poder político y económico, entre lo masculino y femenino y en relación con aquellos catalogados como excéntricos, artistas y otros que hacen del colorido expresamente un sello identitario

personal o grupal. Los miembros de las clases más acomodadas reservan a sus tiempos de ocio (incluyendo las vacaciones a destinos alejados de su lugar de residencia habitual) el uso de ropa “menos formal” en cuanto a que no es ajustada al cuerpo, a que no es repetitiva en su forma (por ejemplo, el traje). Generalmente el ocio de los adultos implica una transformación en su cotidianidad, que procura disponer condiciones con tiempos y espacios en los que sentirse liberados de exigencias y formalidades, para poder jugar, pintar, soñar, crear, construir, cantar, o simplemente para no hacer nada. Es decir, se busca disponer de tiempos que se consideran disfrutables al realizar todo aquello que, en buena medida, caracteriza la vida de los niños.

A este “derecho al uso y elección del color” se integra la posibilidad de la mirada fresca a un mundo que se explora y reconoce, sin demasiadas ataduras, pero con capacidad comprensiva creciente muy rápidamente desarrollada. Con la rápida evolución de las tecnologías digitales los adultos se han visto sorprendidos al constatar que, sistemáticamente, las habilidades de los nativos digitales superan a las de los adultos/inmigrantes digitales dando lugar a una *cuasi* insalvable y creciente “brecha digital” de carácter generacional que, entre otras situaciones, afecta a los que hasta hace un par de décadas atrás eran tradicionales roles asociados al manejo de la tecnología y el conocimiento por parte de padres/hijos y educadores/aprendices (PARÍS, 2021). La ruptura de esta nueva frontera flexibiliza aún más ese mundo de los niños, generando una amplitud de la que los adultos en general no alcanzan a percibir los límites, al punto que se termina afirmando con razones de peso, que las exploraciones de los niños en esos terrenos se hacen cada vez más peligrosas.

También los juegos de niños son más diversos, creativos, menos sujetos a reglas fijas que los habituales entre los adultos que son en general masivos, espectacularizados y comerciales. La expresión de emociones y sensaciones (alegría, tristeza, hambre, etc.), así como de deseos y pensamientos, tienen un margen más amplio que permite la informalidad, el bullicio, y otras formas de desborde de lo que socialmente se considera admitido. Otro rasgo de esa flexibilidad que se da a los niños en medio de un mundo tan parametrizado, tanto formal como estéticamente, es precisamente la posibilidad de preguntar sobre todos los temas y en todas las circunstancias. Sin embargo, ese rasgo es tal vez el que más se ve limitado a medida que avanza el proceso educativo.

Desafortunadamente esa libertad o flexibilidad de la que gozan los niños tiende por razones comerciales a estar cada vez más formateada, más llena de referentes predefinidos, que por el contrario coartan a los niños en sus posibilidades creativas y se convierten en modelos que ellos terminan por imitar y apropiarse sin que quede allí mucho por aportar en términos de lo novedoso. Para dar unos pocos ejemplos están los libros para colorear con referentes de películas y series comerciales, los videojuegos que crean personajes que posteriormente se vuelven las imágenes de los empaques en sus comidas, las portadas de sus cuadernos y hasta los estampados de su ropa. Se trata de dos procesos aparentemente convergentes y bastante contradictorios entre sí, que la sociedad elige para sumar a los niños a su propia organización general, productiva, estética y también política; y la amplitud en la que es posible abrirse a las alternativas creativas.

En el proceso de integración social, que incluye la escolarización, ocurre igualmente, que a los niños se les ofrecen múltiples espacios de acción y convivencia, así como de creación, de carácter colectivo, que progresivamente resultan más esporádicas a medida que aumenta la edad de las personas.

Todas estas estrategias, van institucionalizando a los niños y se van restringiendo sus posibilidades estéticas singulares y colectivas, al insertarlos en códigos que van desde las simples convenciones sociales, hasta las concepciones más abstractas que se hacen del mundo. Estas ideas poco a poco se van consolidando en ellos hasta que se crean prácticamente tipologías que se aprenden de cierta manera y de las cuales es muy difícil salir. Se trata de tipologías como las del reiterado inevitable apocalipsis, que van poblando el mundo y las formas en que debe ser habitado. Se les transmiten a los niños en dosis pequeñas y habituales que implican desde la forma en que se come hasta la forma en que se reza, con que disposición se trabaja, se estudia, se piensa o se disfruta de determinadas formas de esparcimiento.

A medida que se pierde la capacidad de asombro y los discursos se van endureciendo, es decir, llenando de certezas que reemplazan los cuestionamientos, la posibilidad de crear algo nuevo, parece más lejana. En especial a consecuencia de los desarrollos tecnológicos que llevan a la confrontación permanente y creciente con los más variados tipos de imágenes, en un contexto en el que sus posibilidades de creación, acceso y multiplicación son infinitas. Al

menos hoy en día esto es cierto para casi toda la población mundial. En este contexto resulta cada vez más infrecuente percibir realizaciones como innovadoras, sorprendentes, únicas en cuanto a la comunicación simbólica que transmiten y, cuando esto ocurre, generalmente la sensación dura solo breves instantes.

No se trata de subvalorar la inconmensurable cantidad y variedad de conocimientos y experiencias que los humanos producen y acumulan a lo largo de su historia en constante proceso de elaboración, ni de menoscabar la capacidad creativa que poseen los adultos. El propósito es reflexionar sobre la conveniencia de ofrecer merecido reconocimiento al potencial creativo existente en la niñez. Incluso, yendo un poco más allá, romper hasta cierto punto esa segregación que existe entre la producción adulta y la infantil, en particular en el terreno del arte.

Hasta aquí se ha venido justificando que los niños crean cosas, que los adultos por mil razones van olvidando cómo crear. Que la fijeza o rigidez de sus discursos, ha establecido unos parámetros que definen tipologías con las que se habita el mundo y que los niños en las condiciones adecuadas pueden salirse de ellas. Pero ¿qué es precisamente lo que se afirma en este sentido? No se trata de un asunto mágico que suponga una genialidad extraordinaria de la que estén dotados unos cuantos o todos. Se trata de algo relativamente sencillo, pero a lo que, por su misma sencillez, es difícil acceder cuando se está tan determinado por todos los factores constituyentes de los que aquí se ha venido hablando y que conducen a performances propias de aquello que se considera “el deber ser” entre los adultos. Se trata fundamentalmente de la posibilidad de establecer nuevas relaciones entre las cosas que aparentemente tienen ya unas formas de relación predefinidas. Cuando, por ejemplo, un niño dice que una flor es la casa en la que vive una abeja, cuando hace un dibujo en el que le da particularidades a esa realidad que está creando, rompe algunos paradigmas de lo que habitualmente se considera real. Un niño que ve a un grupo de hormigas en su tarea de llevar el alimento al hormiguero y dibuja luego la ciudad que imagina bajo ese montículo terroso, propone arquitecturas, formas de movilidad, distintas maneras de asentamiento y de organización. Niños que juegan con papeles de colores a inventar naves voladoras que cruzan el cielo cercano con las acrobacias de sus manos, se desplazan a dimensiones paralelas donde la gravedad le afecta de otra manera a los cuerpos y la densidad de la materia permite que

unos objetos atraviesen a otros, se mezclen, se fundan en uno solo. En fin, es esta posibilidad de establecer nuevas relaciones o subvertir las que existen, la que aquí se considera innovación, esto, a lo que se llama creación, y que se propone para que sea tomado más seriamente en cuenta, para que, a partir de ello, sea posible ampliar las propuestas de un futuro mejor más diverso, más reflexivo, más rico.

6. Trazos propicios para la creación infantil

Organizar la posibilidad de experimentar sistemáticamente con unos materiales plásticos y en una situación favorable, ¿es el inicio de crear unas bases o canales, para que la expresión artística se introduzca en la vida de las criaturas y la utilicen como medio de comunicación con el entorno y de expresión de sí mismos? En estas edades donde todo es más global que en ninguna otra, donde se aprende a ir dominando voluntariamente el cuerpo, a diferenciarse uno mismo de los demás como individuo, a ir entrando en el mundo de lo simbólico, ¿se puede hablar de fractura entre la auto expresión y la educación artística como disciplina? ¿Es más un proceso en el que surge primero la auto expresión para ir pasando a una educación artística como tal? (MARÍN et al, 2002, p. 116)

Si bien el propósito de este artículo no es hablar específicamente sobre educación artística, es importante reconocer el papel que esta tiene en el proceso y producción creativa de los niños. Tal como lo señala la cita anterior, la educación artística tiene la tarea de abrir un espacio experimental, en el que se dé un ambiente propicio para el descubrimiento, de esta forma se flexibilicen los límites que habitualmente gozan los niños en espacios no escolarizados, cumpliendo el propósito de fomentar su libre expresión. De tal manera, la educación artística, que enseña un hacer o un saber particulares, tendría otros momentos y otras intenciones que pueden darse incluso de modo paralelo y simultáneo o posterior a estos espacios de experimentación y creación, pero el objetivo que tiene se aleja del propósito de creación.

El aula de artes tiene la particularidad de que no requiere estar inscrita en un espacio escolar convencional, por el contrario, se hace más propicia cuando se instala al aire libre, en el parque, en el museo o casi en cualquier espacio en el que puedan proporcionarse los

materiales y las condiciones que permitan dar rienda suelta a toda forma de expresión plástica.

En las últimas décadas, en el ámbito escolar, la educación artística ha venido explorando desde diversas formas de aproximación al arte, sus ámbitos de acción. Para ello se ha involucrado con lo que va de la formación de públicos más sensibles, con contextos más amplios de lo que ofrecen la diversidad del arte y la cultura, hasta la especificidad de las técnicas que permiten perfeccionar la interpretación de instrumentos musicales, los procesos de montaje en danza, teatro e incluso, las producciones audiovisuales. También aborda otras formas de entender y acoger al arte como mediador en procesos de resolución de conflictos, construcción (o reconstrucción) de tejido social o como la modalidad que se popularizó durante la actual pandemia: el acompañamiento emocional con arte terapia.

Para el caso de la producción creativa de los niños, el interés de la educación artística está en su posibilidad de ser entendida como una forma de conocer, en el sentido que se mencionaba anteriormente. De manera que la educación artística, traza más bien una ruta para el descubrimiento y el estímulo del asombro. Es decir, se encarga de afinar la sensibilidad o para el caso de los niños, exaltarla, permitirla, promoverla. El papel del maestro en este caso es el de estar atento a que cuando los niños se expresen de modo sensible, se les anime a hacerlo de manera concreta y encontrando todas las alternativas que les resulten posibles. Para ello es preciso buscar en la producción de prácticas y materialidades desarrolladas con libertad creativa por parte de los niños por lo que se excluyen los casos en los que se los conduce a realizar copias de obras hechas por otros o cuando se persiguen objetivos demasiado predefinidos.

La estimulación a la producción artística de los niños no es, ni debe ser, simplemente una búsqueda para fomentar destrezas tendientes a orientar y canalizar habilidades para la producción de imágenes de llamativa belleza. Es también, expresión relevante de la racionalidad creativa, de la articulación de reflexiones sobre la realidad que ofrece el entorno, desde un lugar que debe ser tenido en consideración dado que es producido por actores sociales relevantes cuyas observaciones muchas veces resultan magistrales por lo que no pueden ser pasadas por alto cuando existe el afán, y el ideal, de sentar bases para un mundo mejor.

7. Construyendo otros imaginarios

Con frecuencia las distintas producciones artísticas que realizan los niños ofrecen una mirada lúcida de la realidad que constituye el presente y trasciende la ya de por sí muy bienvenida y necesaria vocación estética. El carácter simbólico como vehículo para transmitir una visión que, a la vez, es la adopción de una postura reflexiva acerca de la realidad vivida y sentida, puede ser propiciado y potenciado; observado, reflexionado y finalmente abierto a la acción y la transformación.

La construcción de imaginarios es un ejercicio que se propone entender los aportes esclarecedores que pueden ofrecer los niños al conjunto de la sociedad en la que, habitualmente, son contemplados y tratados como receptores de consignas en un proceso de socialización que se les ofrece por parte de los mayores. En este texto se ha venido considerando que en la etapa de conocimiento y aprendizaje del entorno que realizan los humanos en la niñez a través de diversas manifestaciones vinculadas con las artes, pueden, precisamente por tener menores ataduras dadas por preconceptos culturales y sociales, realizar observaciones que signifiquen razonamientos esclarecedores relativos a la realidad cotidiana. Para ello es necesario disponer de voluntad para la observación, el diálogo y el reconocimiento de las miradas incluidas en las expresiones infantiles.

Si bien lo aquí expuesto tiene la presunción de tratarse de observaciones con un alcance generalizado para las producciones gráficas, es conveniente el desarrollo de experiencias puntuales destinadas a poner a prueba los planteos aquí desarrollados.

Para la realización de una práctica con niños, se puede proponer un ejercicio amplio que incluya un “tema libre”. Como detonante de las ideas se puede considerar, por ejemplo, el tratamiento de aspectos que generen interés o preocupación en los niños. En este sentido las escalas a tratar pueden tener distintos alcances: familiar, escolar, comunitaria, el lugar de residencia, la región, el país, lo global. En el mismo sentido puede solicitarse a los niños que sus obras se orienten al desarrollo de imágenes que representen propuestas, soluciones o mejoras con relación a estos temas diversos.

Se debe poner a disposición de cada niño una amplia variedad de materiales (diversos en colores, tipos de soportes, texturas, dimensiones, etc.) a fin de facilitar la libre elección. Tampoco se debería estipular de manera rígida el factor tiempo requerido para la realización de la obra.

Un diálogo con los autores resultaría fundamental a fin de recopilar las interpretaciones y análisis, los detalles que proponen y las historias que se derivan de cada imagen y conjunto de imágenes.

A la luz del diálogo desarrollado se retoman los puntos de vista y observaciones inferidas por los adultos para poner en evidencia fallas en la interpretación y conclusiones erróneas a las que han llegado los promotores de la actividad propuesta. Ejercicios de esta naturaleza, se deberían trascender intentando la puesta en marcha de las acciones esbozadas en los imaginarios de los niños, teniendo en cuenta al máximo sus propuestas detalle a detalle.

Esta forma de relacionarse con los niños, no como aprendices, sino evidenciando su potencial a partir de sus producciones gráficas/artísticas, permite que los niños sean partícipes de propuestas superadoras para la construcción de un mundo con mejores condiciones de vida que las actuales. Surge a partir de allí una esperanza, un motivo para creer y para soñar en colectivo.

BIBLIOGRAFÍA:

ARENDR, Hannah. **La promesa de la política. Introducción a la política.** Barcelona: Editorial Paidós, 2008.

Artículo 29, Derecho al desarrollo integral en la primera infancia, Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006, (p.17) Colombia.

ARRUFAT, Carmen. **Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades.** 2019, 571 ss. Tesis doctoral - Universitat de Barcelona. Facultat de Belles Arts, Barcelona, 2019.

LOWENFELD, Viktor; LAMBERT, W. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires, Kapelusz, 1980.

MALAJOVICH, Ana; MORASSO, María del Carmen; RAINIERI, Flavia, 2018. **Guía Primera infancia. Mejores comienzos. Caja de herramientas para educadoras y educadores de centros de desarrollo infantil**. Argentina, Presidencia de la Nación – BID, 72 páginas. Leído el 12/01/2022 en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/primer_a_infan_cia_mejores_comienzos_-_guia.pdf

MARÍN, Ricardo; BUSTAMANTE, María José; CASARES, Lourdes; FLORES, Nicolás; GARCÍA, Teresa; MARTÍNEZ, Virtudes; PUENTES, Manuel; RUIZ, María, **Arte infantil y educación artística**. En: **Arte, Individuo y Sociedad**. Anejo, 2002 (p. 111-144).

MORO, Oscar; GONZÁLEZ, Manuel, **1864-1902: El reconocimiento del arte paleolítico**. Salamanca, Zephyrus, 2004.

PARÍS, José Antonio. **La muerte de las marcas en manos de los nativos digitales**. Ciencias administrativas, La Plata 03/10/2020. 18. Disponible en: <<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23143738e085>> Acceso en: 25/10/2021.

QUIÑONERO, Juan Pedro. **Francia inaugura la réplica de la cueva de Chauvet, la otra «catedral» del arte rupestre**. ABC.es Madrid, 14/04/2015. Disponible en: <<https://www.abc.es/cultura/arte/20150412/abci-cueva-chauvet-rplica-francia-201504112133.html>> Acceso en: 28/01/2022

RODRÍGUEZ, Xenia. **Desarrollo de la persona de 0 a 14 años. Guía de estudio**. San José, UNED 2011. Disponible en <<http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Desarrollo%20de%20la%20persona%20de%200%20a%2014%20a%C3%B1os.pdf>>

UNESCO, 2019. **La atención y educación de la primera infancia**, Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primer-a-infan_cia> Acceso en: 21/11/2022.

TANCO, Miguel. «**Desde Altamira todo es decadencia...**». Proyectos Ilustrados. 26. noviembre de 2021. Disponible en: <<http://www.proyectosilustrados.es/la-huella-dejada-por-los-artistas-del-paleolitico-superior/>> Acceso en: 28,01,2022.

VELASCO, José. **El arte es forma de conocimiento**. Revista Cultural de Nuestra América, UNAM (México), vol 16, nº 61, 58-62, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar**. Infancia y aprendizaje. Madrid, Editorial Akal, 1984.

Recebido em 31/01/2022.

Aceito em 10/05/2022.