

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS EN ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RELEVANT EXPERIENCES OF VISUAL ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCACION

Simone Aparecida MARTINS¹

Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de MATTOS²

RESUMEN: Este estudio investigó la relevancia de las experiencias estéticas en la formación del profesor activo en la Educación Infantil, en el sur del Estado de Minas Gerais. Reflexionamos sobre la necesidad y la importancia de la enseñanza a través de experiencias estéticas significativas guiadas por la imaginación creativa, la sensibilidad, la educación de la mirada, el protagonismo infantil, la producción autoral infantil y la relación del arte en la educación como expresión vital para los niños en formación de lenguajes visuales y plásticos. La investigación con enfoque cualitativo utilizó la técnica de grupos focales con ocho profesores, sobre lo cual, de los datos recolectados se analizaron a través del Análisis de Contenido. Los resultados obtenidos evidenciaron la brecha entre la teoría y las metodologías contemporáneas, en relación con las prácticas actuales. Se encontró que el docente necesita experimentar experiencias estéticas para ampliar la mirada más allá del estereotipo y permitir que los niños ejerzan su potencial creativo con libertad de expresión e imaginación.

PALABRAS CLAVE: Artes visuales. Educación infantil. Formación del profesor.

RESUMO: Este estudo investigou a relevância das experiências estéticas na formação do professor atuante na Educação Infantil, no sul do estado de Minas Gerais. Refletimos sobre a necessidade e a importância do ensino por meio de experiências estéticas significativas pautadas pela imaginação criadora, a sensibilidade, a educação do olhar, o protagonismo infantil e a relação da arte na educação como expressão vital para a criança na formação das linguagens plástica e visual. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou a técnica do grupo focal com oito professoras, sobre o qual os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos comprovaram o descompasso existente entre a teoria e as metodologias contemporâneas, em relação às práticas vigentes. Constatou-se que o professor necessita vivenciar experiências estéticas a fim de ampliar o olhar para além do estereótipo, e possibilitar que as crianças exercitem o potencial criativo com liberdade de expressão e imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais. Educação infantil. Formação de professor.

¹ Centro Universitario de la Fundación Educacional Guaxupé (UNIFEG), Guaxupé – MG – Brasil. Docente de la Carrera de Pedagogía. Máster en Educación (CUML). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6614-4811>. E-mail: symonimuzamba@yahoo.com.br

² Centro Universitario Moura Lacerda (CUML), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Profesora e Investigadora en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE). Doctorado en Artes (ECA/USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6275-8595>. E-mail: mffmattos@gmail.com

ABSTRACT: *This study investigated the relevance of aesthetics experiences in the education of teachers working in Early Childhood Education, in the south of the State of Minas Gerais. We reflected on the need and importance of teaching through significant aesthetics experiences guided by creative imagination, sensitivity, education of the gaze, child protagonism, child authorial production and the relationship of art in education as a vital expression for children in formation of visual and plastic languages. A qualitative research was carried out with a focus group of eight female professors. To collect the data, and the result was analyzed using Content Analysis. The results obtained proved the gap between contemporary theory and methodologies, in relation to current practices. It was found that the teacher needs to experience aesthetic experiences in order to expand the look beyond the stereotype and enable children to exercise their creative potential with freedom of expression and imagination.*

KEYWORDS: *Visual arts. Child education. Teacher education.*

Introducción

En un modelo de educación centrado en los resultados concretos y en el desarrollo cognitivo, que trata de separar la razón y la emoción, nos parece extraño utilizar la palabra sensibilidad. Duarte Junior (2012), muestra que en cierto sentido vivimos en una civilización racionalista, en la que se pretende separar la razón de los sentimientos y las emociones. Para este autor, en el ámbito escolar, la separación entre la razón y la emoción no sólo debe mantenerse, sino también estimularse. "Dentro de sus muros el estudiante debe penetrar despojándose de toda emocionalidad. Su vida, sus experiencias no cuentan" (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 32).

La educación a través del arte, tesis doctoral de Herbert Read (1942), presenta un amplio abanico de conceptos educativos y analiza los problemas del arte y la formación humana. Para él, aunque parece evidente que en una sociedad democrática el objetivo de la educación debe ser la promoción del crecimiento individual, surgen varios problemas cuando nos ponemos a considerar qué métodos adoptar para este fin (READ, 2016). Así, el autor cree, ser un ajuste complejo alinear los sentimientos y las emociones subjetivas al mundo objetivo.

La educación de la sensibilidad estética tiene una importancia fundamental. Es una forma de educación de la que sólo se encuentran rastros rudimentarios en los sistemas educativos del pasado, y que sólo aparece de forma muy accidental y arbitraria en la práctica educativa actual. Debe quedar claro desde el principio que lo que tengo en mente no es sólo la "educación artística" como tal, que se llamaría más propiamente educación visual o plástica: la teoría que se va a presentar comprende todos los modos de autoexpresión, tanto literarios y poéticos (verbales) como musicales o

auditivos, y constituye una aproximación integral a la realidad que debería llamarse educación estética: la educación de los sentidos en la que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo (READ, 2016, p. 8, destaques del autor).

La educación por el arte, o a través del arte, que propone el autor, dialoga con el concepto de desarrollo integral del ser humano, que valora los sentimientos y las emociones. Al destacar el valor pedagógico del arte para la educación, define que hay que empezar por establecer el concepto de las artes como surgidas de un proceso orgánico de la evolución humana. Para Buoro (2000), reflexionar sobre la función de la imaginación creativa es intentar comprender cómo los procesos creativos transforman a la humanidad. Al repasar la historia y la trayectoria de la evolución de la especie humana, es impensable concebir todos los logros, ya sea en el campo del arte o de la ciencia, sin destacar el papel de los procesos imaginativos y creativos.

Ana Mae Barbosa (2010, p. 12) argumenta:

Es una experiencia con el mundo empírico, con la cultura y la sociedad personalizada por el proceso de generación de sentido. [...] Esta duda del arte lo hace valioso en la educación. En el arte no existe lo correcto o lo incorrecto, sino lo más o menos apropiado, lo más o menos significativo, lo más o menos inventivo.

Para el niño, el arte es una forma de comunicación y expresión. Vygotski (2009), al hablar de la imaginación creativa, dice que los primeros puntos de apoyo que el niño encuentra para lo que será su futura creación son lo que ve y oye, acumulando herramientas de aprendizaje que luego serán utilizadas en las construcciones de su fantasía. Así, son llamados por lo que les interesa, por una curiosidad en movimiento.

Read (2016) dice que las percepciones dan lugar a imágenes, las sensaciones a sentimientos, y estos son materiales elementales para construir nuestra concepción del mundo y nuestro comportamiento en el mundo. Entendemos, de esta manera, que el sentido de la educación es ayudar al niño en este proceso de aprendizaje y desarrollo humano, ya que este desarrollo está directamente relacionado con la diversidad de experiencias que tiene la oportunidad de vivir. Experiencias que dependen del contexto social, familiar y escolar en el que está inserto el niño.

Según Javelberg (2017), la escuela es una oportunidad única de contacto con el arte en los primeros años de la Educación Básica (jardines de infancia y preescolares). Para la autora, en el espacio escolar los niños pueden crear, aprender y desarrollar su arte a través de experiencias planificadas por los profesores, por las elecciones que hacen de los materiales

que se les ofrecen y por la interacción con los compañeros. Cada niño es un poderoso universo de expresión, como indica la discusión emprendida por el autor, que en la continuidad ofrece algunos puntos de partida para que el profesor cree acciones y momentos de interacción poéticos. "Es necesario comprender la importancia de fomentar la autonomía y la investigación del niño, a través de la promoción de su protagonismo creativo, apoyándolo en las artes, en los demás ámbitos de la educación escolar y en la vida" (IAVELBERG, 2017, p. 35).

Prácticas pedagógicas en artes visuales en la niñez

Quien enseña arte en la Educación Infantil en la mayoría de las escuelas públicas del sur de Minas Gerais es el profesor generalista, graduado en cursos de Enseñanza o Pedagogía. Según Barbosa (2017, p. 17), "hasta hoy, persiste la dificultad de las definiciones de lo que es importante aprender para enseñar arte y lo que debe ser la preparación de los profesores para realizar la compleja interrelación entre Arte y Pedagogía". De hecho, para Martins, Picosque y Guerra (2009, p. 11), "una serie de desviaciones han ido comprometiendo la enseñanza del arte. Todavía es frecuente que estas clases se confundan con el ocio, la terapia, el descanso de las clases "serias", el momento de hacer la decoración del colegio, las fiestas, celebrar una determinada fecha cívica [...]".

A finales de los años ochenta, hubo un momento en el que la enseñanza y el aprendizaje del arte consideraron que se aprende arte con el arte, es decir, partiendo de la base de que es necesario conocer la producción social, histórica y cultural de las artes para entender y hacer arte en la escuela. Esta propuesta fue sistematizada por la profesora Ana Mae Barbosa (1988) y denominada inicialmente Metodología Triangular.

A principios de los años noventa, el citado investigador, preocupado por la democratización del conocimiento del arte ligado a una educación descontextualizada, se dio cuenta de la necesidad de investigar el proceso histórico de la enseñanza para intervenir conscientemente en él. Presentó una posición teórica y metodológica que se conoció como Propuesta Triangular o Enfoque Triangular, que pretendía mejorar la educación artística, a partir de un trabajo pedagógico integrador.

En este sentido, convencidos de este pensamiento, afirmamos que, para que se produzca un aprendizaje significativo en los lenguajes artísticos, necesitamos la correcta apreciación de la historia y el hacer artístico contextualizado desde la primera infancia.

Para Barbosa (2014, p. 118),

[...] es importante repetir que la enseñanza del arte postmoderno, que implica el contexto y el análisis interpretativo, integrado en la obra plástica, no es una reacción contra los logros del modernismo, sino una extensión de los principios de expresión individual que marcaron la modernización de la enseñanza del arte.

Por lo tanto, significa mantener los logros expresivos del modernismo y ampliar las posibilidades de la educación artística y su conceptualización como cultura.

Cuando el alumno observa obras de arte y es estimulado y no se ve obligado a elegir una de ellas como soporte de su obra plástica, su expresión individual tiene lugar de la misma manera que se organiza cuando el soporte estimulante es el paisaje que ve o la silla de su habitación. [...] Lo importante es que el profesor no exija una representación fiel, ya que el trabajo observado es un apoyo interpretativo y no un modelo para que los alumnos lo copien. Así, estaremos al mismo tiempo preservando la libre expresión, un importante logro del modernismo, y haciéndonos contemporáneos (BARBOSA, 2014, p. 118).

La Investigación

Realizamos esta investigación durante la Maestría en Educación en el Programa de Posgrado *Strictu Senso* del Centro Universitario Moura Lacerda, en el año 2018, con el propósito de investigar la relevancia de las experiencias estéticas en el arte en la formación inicial. En otras palabras, nos propusimos investigar la necesidad e importancia de la enseñanza de las Artes Visuales a través de acciones significativas, guiadas por la imaginación creativa, la sensibilidad, la educación de la mirada, el protagonismo infantil, la producción autoral y la relación del arte en la educación como expresión vital para el niño en la formación de lenguajes plásticos y visuales.

Metodológicamente, adoptamos el enfoque cualitativo mediante la técnica de grupos de discusión. Invitamos a algunos profesores de escuelas públicas de una ciudad rural del sur de Minas Gerais a colaborar con la investigación, y pudimos analizar los aportes de ocho profesores sobre los conocimientos artísticos presentes en la formación inicial del pedagogo, así como sus prácticas pedagógicas en artes visuales en un aula de Jardín de Infancia.

Durante las reuniones de los grupos focales, quisimos experimentar la afirmación de Meira (2009) y, en primer lugar, propusimos a los profesores explorar el significado y el sentimiento de la experiencia estética al enfrentarse a una obra de arte.

La experiencia estética pone a la cognición en permanente deconstrucción y reconstrucción, a través de la vulnerabilidad a los acontecimientos, a los estados de ánimo, a las relaciones con la cultura, a los múltiples

conocimientos procedentes del cuerpo y de las abstracciones, además de lo que la mente elabora a partir de los paisajes corporales, de la memoria y de la ficción. [...] una experiencia estética implica las vivencias y las transformaciones sensibles y cognitivas que un sujeto elabora a partir de estas experiencias. (MEIRA, 2009, p. 32)

En las últimas décadas han aumentado los estudios y, en consecuencia, los datos sobre el desarrollo infantil. Es urgente revisar y adaptar el proceso educativo de los niños en la Educación Infantil para promover posibilidades reales de aprendizaje y desarrollo. En cuanto a los lenguajes artísticos, ya no son un fin sino un medio, respetando y valorando la experiencia de esta etapa con todos sus matices simbólicos. Según Barbosa (2014, p. 5),

si queremos una educación no sólo intelectual sino, sobre todo, humanizadora, la necesidad del arte es aún más importante para desarrollar la percepción y la imaginación, para captar la realidad circundante y desarrollar la capacidad creativa necesaria para cambiar esta realidad.

Además, es necesario dar un nuevo significado a las actividades "artísticas", ya que eran complementarias, pero hoy las vemos como centrales para el desarrollo de esta etapa de la Educación Infantil. A partir de la experiencia en la vida cotidiana, enriquecen la imaginación y la percepción, proporcionando a los niños la oportunidad de construir el significado a través del movimiento, el lenguaje y las imágenes. Ostetto (2011, p. 4) señala que, "en general, en el ámbito educativo, tomamos un rumbo diferente y caminamos apoyados en certezas pedagógicas, un puerto seguro de reglas y formas de hacer con miedo a lo desconocido, a lo que no podemos controlar, el campo de los afectos, la fantasía y la sensibilidad".

Tal vez sea esta incapacidad para abordar el campo de las incertidumbres, de los descubrimientos, del cuestionamiento del ser plural, la razón principal de la dificultad de las escuelas y guarderías para tratar la poética de la vida presente en el lenguaje del niño. Es preferible pisar terreno conocido, seguir modelos, establecer reglas y límites para la creación, exigir la perfección vista con los ojos del adulto que lanzarse a la búsqueda de nuevas propuestas, imaginación y experimentación.

Lenguaje pictórico: la expresión del niño

Desde la prehistoria, el ser humano ha creado formas visuales y ha utilizado símbolos para representar su forma de ser y de vivir. Las imágenes dibujadas en las cuevas son las primeras referencias de la existencia del hombre.

La función simbólica está en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, ya que construyen signos para los objetos que tratan, sus acciones y sus conceptos. Los lenguajes verbal, escrito y pictórico son fundamentales en la representación del sistema simbólico, en la primera infancia como fuente de expresión, comunicación y desarrollo integral del niño. Barbosa (2010, p. 99) dice que "entre las artes, las artes visuales, con la imagen como materia prima, permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y cómo nos sentimos".

El trabajo con imágenes y procesos de creación artística y estética moviliza conocimientos y operaciones complejas en el manejo de la fantasía y los repertorios formativos. "El elemento expresivo que distingue a la pintura de otros lenguajes artísticos es el color. El que pinta imagina, en términos de colores, transparencias, opacidades operando con los materiales utilizados para representar un efecto de luz" (CUNHA, 2014, p. 65). Conviene recordar que los niños pequeños no dibujan o pintan con el propósito de ser artistas, sino para expresarse y comunicarse. El dibujo y la pintura son experiencias que los niños viven y cuentan sobre sí mismos, sus pensamientos y fantasías al crear símbolos de representación. Para Dewey (2010, p. 92-93),

[...] el arte, por tanto, se prefigura en los propios procesos de la vida. [La existencia del arte es una prueba concreta de lo que se acaba de afirmar en términos abstractos. Es la prueba de que el hombre utiliza los materiales y las energías de la naturaleza con la intención de prolongar su propia vida. [El arte es la prueba viva y concreta de que el hombre es capaz de restablecer, conscientemente y por tanto en el plano del sentido, la unión entre necesidad, impulso y acción, que es propia del ser vivo.

Hay muchas cuestiones como las que ya hemos mencionado sobre la importancia del lenguaje pictórico en el desarrollo del niño en las artes visuales que deben relacionarse con los conocimientos artísticos y estéticos del profesor. Debe investigar y conocer el arte y perfeccionarse continuamente para ofrecer posibilidades de experiencias significativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños.

O grupo de discusión

Grupo focal es el nombre de una técnica de investigación cualitativa en la que el investigador reúne a un conjunto de personas, el público objetivo de su investigación, para recoger datos para su investigación; es una metodología utilizada desde hace mucho tiempo. En los años 70, el uso de grupos de discusión como fuente de información era habitual en

determinados ámbitos, por ejemplo, la investigación sobre comunicación. Según Gatti (2005), hubo una especie de redescubrimiento de los grupos focales a principios de la década de 1980, cuando creció la preocupación por adaptar esta técnica para su uso en la investigación científica.

Según Powel y Single (1996 apud GATTI, 2005, p. 7), un grupo focal "es un conjunto de personas seleccionadas y reunidas por los investigadores para discutir y comentar un tema, objeto de la investigación, a partir de su experiencia personal". Según Iervolino y Pelicioni (2001, p. 115), "como técnica de investigación cualitativa, el grupo focal obtiene datos a partir de reuniones de grupo con personas que representan el objeto de estudio". Para los autores citados, la esencia del grupo focal consiste precisamente en la interacción entre los participantes y el investigador, que pretende recoger datos de la discusión centrada en temas específicos y directivos.

Esta técnica se deriva de las diferentes formas de trabajar con grupos, como la observación y la entrevista. Como describe Bernadete Gatti (2005, p. 9),

El objetivo de la investigación con grupos focales es captar, a partir de los intercambios dentro del grupo, conceptos, sentimientos, actitudes, creencias, experiencias y reacciones, procesos y contenidos cognitivos, emocionales, ideológicos, representacionales y colectivos. El grupo de discusión permite que surja una multiplicidad de puntos de vista y procesos emocionales, debido al propio contexto de interacción creado, permitiendo la captación de significados que podrían ser difíciles de manifestar de otras maneras.

La autora añade que la opción del grupo focal debe integrarse en el conjunto de la investigación y sus objetivos, atendiendo al marco teórico utilizado y a lo que aún se pretende. Para Gatti (2005, p. 9), "el énfasis está en la interacción dentro del grupo y no en las preguntas y respuestas entre el moderador y los miembros del grupo".

Los sujetos y el escenario

Inicialmente se pidió a la Secretaría Municipal de Educación que autorizara un grupo de discusión con algunos profesores y sólo entonces se informó a los profesores y a la escuela. La institución fijó una fecha y una hora para que estos profesionales participaran en el módulo semanal. En el momento de la invitación, se explicó el objetivo de la investigación y de la reunión para poder contar con participantes voluntarios. Según Gatti (2005, p. 13), "la invitación debe ser motivadora, de modo que quienes se incorporen al trabajo estén

sensibilizados tanto con el proceso como con el tema general que se va a tratar, es decir, la actividad del grupo focal debe ser atractiva para los participantes".

Al principio, todos los profesores querían participar porque era un tema interesante, pero dijeron que no estaban disponibles debido a otros compromisos. Ese día, 12 profesores dejaron sus nombres a disposición de los investigadores. En opinión de varios autores, cuando se pretende profundizar en los temas, el grupo de discusión no puede ser ni grande ni pequeño, siendo la variante entre 6 y 12 personas. En este sentido, el número de profesores que se incorporaron al grupo estaba dentro de lo deseado. En general, se mostraron agradecidos y halagados de que la escuela hubiera sido elegida entre tantas otras. Para Gatti (2005, p. 13), "la participación en un proceso de grupo focal también puede suponer un momento de desarrollo para los participantes, tanto en los aspectos comunicativos como en los cognitivos y afectivos".

El escenario elegido para la investigación fue una escuela pública municipal de Educación Infantil situada en una ciudad del sur de Minas Gerais, donde enseñé desde 2008 y de la que, actualmente, estoy alejada por ocupar el cargo de Secretaria de Educación del Municipio de Muzambinho (MG). Los sujetos del estudio fueron ocho profesores de esta institución que trabajan en Educación Infantil, con clases de entre 3 y 6 años, y los otros cuatro declinaron la invitación. El grupo focal nos permitió comprender mejor el nivel de conocimiento de los profesores obtenido en los cursos de Enseñanza y Pedagogía en esta región y su formación continua, en lo que respecta al área de las artes, así como sus prácticas en el aula.

Los participantes en los grupos de discusión se identifican por las iniciales de sus nombres, su edad, su formación y el tiempo que llevan trabajando en las clases de párvulos.

Tabla 1 – Participantes del grupo de discusión

INICIAL DEL NOMBRE	EDAD	FORMACIÓN	TIEMPO DE ACTUACIÓN
C.	28	Pedagogía	5 años
E.	33	Pedagogía	6 años
F.	62	Magisterio	32 años
V.	53	Magisterio	32 años
Eu.	42	Magisterio	22 años
M.I.	64	Magisterio	36 años
R.	55	Magisterio	20 años
G.	40	Magisterio	2 años

Fuente: Elaborado por las autoras

Con el fin de encontrar subsidios para identificar cómo los conocimientos en arte adquiridos por el profesor en su formación inicial contribuyeron a una práctica creativa y sensible, que considerara las potencialidades expresivas de los niños, establecimos un Focus Group y aplicamos a los profesores un cuestionario con preguntas semiestructuradas. En la primera reunión con los participantes aclaramos los objetivos de la investigación y la acción, según la técnica del grupo focal.

El moderador del grupo focal no siempre es el investigador, pero en este caso la estudiante de maestría/investigadora fue la moderadora, a pesar de seguir el principio de no directividad, es decir, no hacer explícitas sus opiniones y no inferir juicios sobre las opiniones de los participantes. Gatti (2005, p. 9) afirma que el moderador "deberá impulsar el tema y realizar intervenciones para facilitar los intercambios, así como procurar mantener los objetivos de trabajo del grupo". La función del moderador es crear las condiciones para que el debate fluya y los participantes puedan expresar sus puntos de vista, analizar, criticar y, de este modo, abrir perspectivas sobre el tema que se les ha invitado a debatir.

Así, presentamos la propuesta de investigación y dividimos las reuniones en cinco de 60 minutos cada una. Los dos primeros se dedicaron a la lectura, discusión y reflexión de los textos seleccionados, el tercer y cuarto encuentro a la reflexión sobre la práctica de las artes visuales con experimentación de materiales, y el quinto a las narraciones de las propuestas desarrolladas con las clases del Jardín de Infancia y al mapeo de ideas y de lo que cada miembro del grupo aprendió. En esta investigación, el arte surge como una invitación a revisar las concepciones y prácticas con una nueva mirada, descubriendo posibilidades y engendros en estas acciones pedagógicas en actividades con artes visuales en la primera infancia.

Propusimos el texto *Concepciones y prácticas artísticas en la escuela*, de Celia Maria de Castro Almeida (2012), que presenta inicialmente la pregunta: "¿Para qué sirven las artes en la escuela? A partir de esta pregunta, iniciamos la lectura y la reflexión con el grupo. Hicimos un ejercicio de búsqueda de las clases de arte en la memoria. Tras un breve silencio e intercambio de miradas, propios de la inseguridad inicial, los profesores se dieron cuenta poco a poco de que la pregunta propuesta no versaba sobre los conceptos de bien o mal, sino sobre las interpretaciones y la comprensión de los significados atribuidos al arte en la Educación Infantil. A partir de ahí, las respuestas surgieron de forma natural, en un ambiente de diálogo y mucho intercambio.

C: Para ampliar su información, es...

V: Desarrollar la creatividad también...

C: Leer el mundo, la expresión...

F: Autoconocimiento.

G: Sentimiento.

R: Bueno, soy sospechoso de decirlo (risas), pero creo que todo lo que hacemos, si involucramos el arte, lo hacemos mucho, mucho más fácil.

F: Lo hace más agradable...

R: Sí, es más placentero. Ih... pero creo que lo que estorba es que la gente piensa que tiene que ser artista para enseñar arte, así que eso deja mucho que desear.

M.I: Creo que desarrolla la percepción, ¡cierto! De las diferentes formas de pensar. (INFORMACIÓN VERBAL)³

El texto de Almeida (2012), ofrecido al equipo del grupo focal, muestra que en la opinión de muchos profesores las artes tienen un carácter utilitario, meramente instrumental, y aclara en nota a pie de página que el artículo se basa en registros de observaciones, entrevistas y cuestionarios recogidos en su investigación sobre las concepciones y prácticas de los profesores que trabajan en el Jardín de Infancia y en los niveles de Primaria y Secundaria, no siendo, por tanto, datos de ficción, sino ejemplos de lo que realmente ocurre en la enseñanza del arte en algunas escuelas. Según Tourinho (2012, p. 32), "la comprensión de estos elementos (significados, procesos, funciones y valores) en relación con el arte y su enseñanza en una sociedad determinada es esencial para que podamos evaluar críticamente las razones por las que encontramos tantos malentendidos".

Al comparar los discursos de los profesores del grupo focal participantes en esta investigación con los de los profesores citados en el texto de referencia (ALMEIDA, 2012), nos damos cuenta de que hay una diferenciación, pues no relacionaron la importancia del arte con un mero utilitarismo y actividades. Sin embargo, notamos una contradicción, presentada anteriormente, cuando luego los profesores encuestados fueron llevados por el texto a reflexionar sobre "¿por qué estas actividades son importantes y deben ser incluidas en el currículo escolar?" También le preguntamos: "¿Le resulta fácil argumentar sobre la importancia del arte en la Educación Infantil? El silencio se apoderó de la sala, hubo un intercambio de miradas y casi un consenso cuando afirmaron que no sabían claramente la respuesta.

R: No... Creo que el noventa por ciento de nosotros no lo sabe.

F: Ah... Creo que el 99% no lo sabrá.

Yo: ¿Por qué?

F: Creo que sí... porque es algo así... Muchas veces lo haces porque estás ahí para hacerlo. Yoû hazlo de la mejor manera posible. No tengo

³ Manifestaciones verbales obtenidas en la primera reunión del grupo focal celebrada el 08 de mayo de 2018.

conocimientos profundos en arte, no los tuve en mi formación. Miro, leo, estudio, intento enriquecerme, pero decir que esto es así, para esto y para aquello, no sé, es muy difícil.

R: Retratamos nuestro aprendizaje, porque en realidad sabemos hacer las técnicas.

I: Nos ceñimos a las técnicas.. (INFORMACIÓN VERBAL)⁴

Partiendo de la premisa de que enseñamos lo que sabemos, es decir, un conocimiento previo adquirido, notamos en las declaraciones de los profesores la repetición de la enseñanza modular a través de la diferenciación de técnicas, es decir, una reproducción de la formación inicial que tuvieron en el curso de pregrado.

Al final de esta fase del grupo focal, observamos que todos los participantes mostraron gran interés y presentaron cuestiones relevantes sobre la práctica de las artes visuales, específicamente, informando sobre la dificultad de trabajar con propuestas significativas de pintura con los niños de su grupo de edad, es decir, la primera infancia.

En el siguiente paso, discutimos el texto *Lectura y relectura*, de Analice Dutra Pillar (2012), elegido por ser una referencia teórica actualizada en la reflexión sobre las prácticas recurrentes de relectura de obras de arte en la escuela en general. Pillar (2012) presenta un minucioso estudio sobre la lectura de imágenes y ejemplifica las diferencias entre la copia y la relectura, lo que consideramos esencial para la formación del profesorado en el área artística. Durante este encuentro, presentamos la imagen de una niña con varias pinturas y nos concentramos en su acción creativa, como disparador de posibles lecturas e interpretaciones sobre el tema que íbamos a tratar. Nuestro objetivo era plantear reflexiones y otras posibles lecturas sobre la imaginación infantil, la libertad de creación y la producción autoral de los niños en el ámbito escolar, así como confrontarlos con las prácticas mutiladoras del proceso creativo que existen en los centros de educación infantil. Terminamos con la siguiente pregunta: "¿Cuál es su lectura de esta imagen? Los comentarios que surgieron fueron los siguientes:

C: Que tiene la autonomía para tomar lo que quiere, para crear, yo sé que ella es muy cómoda para crear, que es un ambiente que proporciona este tipo de actividad, porque si no, no tendría esta actitud de mezclar las pinturas, para tomar otras cosas, porque hay otras cosas. Se ve que está centrada, parece que el entorno favorece este tipo de propuestas.

V: Bastante libre, cierto...

G: Eso es... tratar de expresarse... (INFORMACIÓN VERBAL)⁵

⁴ Manifestaciones verbales obtenidas en el segundo encuentro del grupo de discusión ocurrido el 22 de mayo de 2018.

⁵ Manifestaciones verbales obtenidas en el segundo encuentro del grupo de discusión ocurrido el 22 de mayo de 2018.

En otras palabras, podemos decir que la profesora C., al leer la imagen, señaló la autonomía del niño como referencia a la libertad de expresión y de movimiento del cuerpo: "Se siente muy cómodo para crear". Se refirió a un entorno que permite este tipo de actividad y favorece el proceso de creación con diferentes materiales, destacando la concentración del niño como un hecho que reveló su interés en la propuesta. Esto nos hizo reflexionar sobre el entorno de nuestras escuelas infantiles: ¿qué posibilidades de experiencia y creación, de libertad y de expresión autoral existen? Como mediador, planteé una nueva pregunta al grupo: "¿La imagen os despierta alguna inquietud?".:

V: Ah... por no poder hacerlo en un aula... (INFORMACIÓN VERBAL)⁶

La forma de hablar de la profesora y su expresión de decepción provocaron la risa de todo el grupo. Cuando volvimos a la pregunta, los demás profesores adoptaron las siguientes posturas.

F: Porque si trabajamos fuera en el mural y se ensucia, tenemos que limpiarlo. Hay que usar un rotulador y frotar con alcohol para limpiarlo.

V: Sí, tenemos que limpiarlo, ya ves...

E: La madre se quejará de que la ropa está sucia.

C: Creo que la madre es lo de menos, creo que lo peor es que no podemos proporcionar estos momentos.

M.I: Tú crees que... las madres tienen mucha influencia, tienen poder...

C: Oh, tenemos 20 alumnos, yoû no tiene ayudante, así que tendrás que asistir a cada niño, hastatíl que aprendan... entonces tienes un programa que cumplir. Así que... (INFORMACIÓN VERBAL)⁷

Observamos que la imagen provocó cierta inquietud en el grupo, revelando cierta angustia. Sobre esto, encontramos en Pillar (2014, p. 10) que "la mirada de cada uno está impregnada de experiencias previas, asociaciones, recuerdos, fantasías, interpretaciones, etc. Lo que se veê no son los datos reales, sino lo que se puede captar e interpretar sobre lo que se ve, lo que es significativo para nosotros". Cabe señalar aquí que la mayoría de las escuelas públicas de la región del sur de Minas, incluida la que nos ocupa, no disponen de sala o estudio para realizar talleres de arte, lo que puede indicar un obstáculo para que este tipo de actividad creativa se produzca con mayor libertad.

Para cerrar este debate, compartimos otra angustia expresada por los profesores, la famosa práctica de la relectura. Al fin y al cabo, "la enseñanza del arte, la lectura y la

⁶ Manifestación verbal individual, de una profesora ocurrido el 22 de mayo de 2018.

⁷ Manifestaciones verbales obtenidas en el segundo encuentro del grupo de discusión ocurrido el 22 de mayo de 2018.

relectura han sido una práctica muy extendida, sin que muchas veces se comprenda lo que ís implican estas dimensiones del conocimiento del arte" (PILLAR, 2014, p. 7).

Esta práctica recurrente en el aula fue una apropiación errónea y equivocada del Enfoque Triangular, por parte de los profesores, como podemos observar en las palabras de Barbosa (2014, p. 28):

Desde la primera edición [del libro] no he hablado ni una sola vez de relectura. Esta palabra aparecía en las ediciones anteriores, sólo en los pies de foto de las imágenes producidas. Para demostrar mi repudio a la idea de que tengo miedo a la relectura, he sustituido la palabra por la interpretación en la presente edición.

Pillar (2014, p. 14) explica, de forma muy clara, este malentendido didáctico entre releer y copiar:

En nombre de la Propuesta Triangular, muchos profesores están trabajando en la relectura como copia. Ponen una obra de arte para que los alumnos la copien. ¿Qué quieren con esto? Para aprender las formas, la manera en que el artista organizó la composición... ¿Cuál es nuestro objetivo con esta actividad? Criticamos las hojas mimeografiadas para colorear y damos la obra de arte para copiar. Hay una gran distancia entre releer y copiar. La copia es una mejora técnica, sin transformación, sin interpretación, sin creación. En la relectura hay una transformación, una interpretación, una creación a partir de un referente, un texto visual que puede estar explícito o implícito en la obra final. Aquí lo que se busca es la creación y no la reproducción de una imagen.

Finalmente, después de discutir el texto, aprovechamos para realizar una actividad en la que se exploró la materialidad de diversos soportes, texturas, pinturas y pinceles, recordando el comentario de Cunha (2014, p. 15): "Una de las formas en que los adultos rompen con sus formas cristalizadas es rescatando su propio proceso expresivo, volviendo a jugar con los materiales, sin miedo a mostrar sus propios descubrimientos formales, espaciales y cromáticos...". [...]"

Figura 1 – Actividad de experimentación del grupo de discusión



Fuente: Acervo de las investigadoras

Del profesor se espera que los conocimientos conceptuales se articulen con los conocimientos prácticos, para que pueda desempeñarlos con mayor destreza en el aula. En la enseñanza del arte, es esencial que el profesor viva la actividad artística. Dewey (2010, p. 126) comenta que "el arte denota un proceso de hacer o crear" y, para él, "la experiencia estética, en su sentido estricto, se considera inherentemente ligada a la experiencia de crear".

Datos obtenidos de las actividades realizadas tras el grupo de discusión

Para una comprensión más amplia del proceso llevado a cabo durante las reuniones de los grupos focales, entregamos a los profesores un cuestionario con el propósito de rescatar lo sucedido y, además, invitarlos a crear una propuesta de actividad de artes visuales para sus clases. En nuestra última reunión, los profesores/participantes trajeron el resultado ejecutado por los niños, describiendo no sólo la acción realizada como las percepciones obtenidas por ellos, y seleccionamos algunas para su análisis a la luz del marco teórico propuesto por la investigación, ALMEIDA (2012), BARBOSA (2014), BUORO (2000), CUNHA (2014), DEWEY (2010), IAVELBERG (2017), PILLAR (2014).

El profesor M.I. (1ª época, 4 años) planificó una propuesta para la que seleccionó algunos artistas e imágenes y sugirió una exploración colectiva. De este modo, guiaba la mirada de los niños hacia algunas características, como el color, las formas, los elementos conocidos, las similitudes y las diferencias entre los cuadros.

Figura 2 – Família de Gatos.



Fuente: Aldemir Martins (2003)

Figura 3 – O Galo



Fuente: Aldemir Martins (1997)

En este momento, podríamos decir que la profesora actuó primero como comisaria, al seleccionar las imágenes que llevó a la clase, eligiendo aquellas que, como dijo, "les serían más familiares", y luego como mediadora, al instigar el pensamiento, la percepción y la interpretación de las obras entregadas.

M.I.: Tomé algunas obras, traté de traer lo que era de su entorno, y ellos aman a los animales. Les presenté, traté de leer con ellos, lo que estaban viendo, qué imágenes identificaban, los colores, las formas, si el gallo que conocían era el mismo, si nuestro sol era rojo, porque ellos siempre usan el amarillo o el naranja. Tras la lectura, la exploración de la imagen, les dejo

libres para pintar. Dejé las imágenes disponibles, algunos niños fueron a mirar, otros no. Intenté conseguir diferentes materiales, puse cartón, cartulina que conseguí de las sobras de la imprenta... Nadie eligió el sulfito, puse cepillos grandes... Dejé el material libre para que lo utilizaran, había bolígrafos, pinceles, pegamento de colores, pintura. Tuve que encargarme de este rincón, tal era la desesperación de los niños por hacer la actividad, les encantaba trastear con la pintura. Se levantaban de su rincón para ponerse de pie y ver lo que hacía el otro, así que... era mucha curiosidad, mezclaban muchos colores, les ayudaba con los procedimientos, cómo usar los pinceles, limpiar, llegaba a casa con las manos llenas de pintura. (INFORMACIÓN VERBAL)⁸

El uso de la obra de los artistas aparece como un desencadenante, como una fuente generadora de otras imágenes. Especialmente en Educación Infantil, consideramos muy importante que los niños tengan un espacio para experimentar el arte en la escuela. Tener la oportunidad de hacer, crear, experimentar procesos, explorar materiales y poder expresarse.

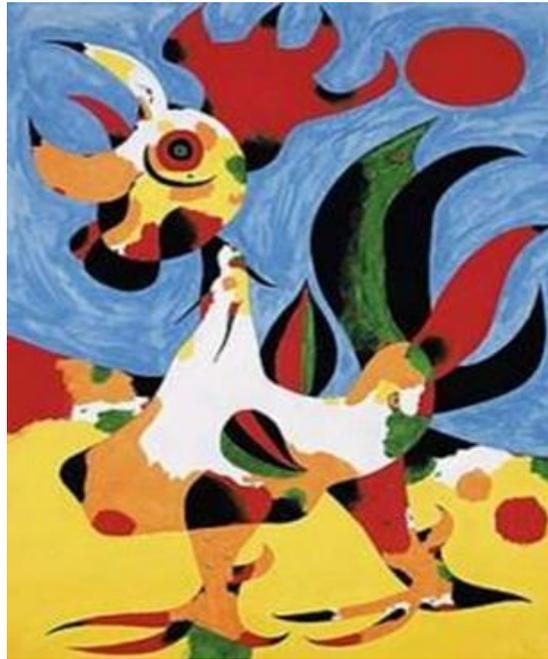
Figura 4 – Sol vermelho



Fuente: Juan Miró (1950)

⁸ Manifestación verbal de la profesora en el último encuentro del grupo de discusión ocurrida el 03 de julio de 2018.

Figura 5 – O Galo



Fuente: Juan Miró (1939)

Para el niño, la experiencia estética está asociada a la práctica, es decir, a una experiencia artística que puede ser transformadora. De este modo, el potencial creativo y de expresión adquiere un significado relevante en la medida en que se asocia a la experiencia cultural y su acción se articulará a través de actividades que demandan los cinco sentidos y la materialidad que está a su alcance, como es posible ver en los dibujos de los alumnos que se presentan a continuación.

Figura 6 – Dibujos de los alumnos



Fuente: Acervo de las investigadoras

Figura 7 – Dibujos de los alumnos



Fuente: Acervo de las investigadoras

Figura 8 – Dibujos de los alumnos



Fuente: Acervo de las investigadoras

Figura 9 – Dibujos de los alumnos



Fuente: Acervo de las investigadoras

Observando los cuadros realizados por los niños, nos damos cuenta de que hay elementos de las imágenes desencadenantes, como el sol en la obra Sol rojo, de Juan Miró (1950), y los tres gatos en Familia de gatos, de Aldemir Martins (2003). Sin embargo, las pinturas de los alumnos no son iguales a las obras y no son iguales entre sí, lo que denota que tenían libertad para crear y expresar sus deseos sobre lo que querían representar. Aquí podemos ver a la niña como autora y productora de su trabajo, así como observar el crecimiento de la maestra Mi. informando sobre la relevancia del grupo focal en su práctica.

M.I.: Me gustan y siempre me han gustado las artes, pero es esa parte la que me cuesta más tenía, ¿verdad? Así que fue muy importante porque aprendí que no, que se le puede dar forma si quieren darle forma, de lo contrario pueden simplemente mezclar los colores, incluso porque hay pintura abstracta, tienen que crear. Para mí, quedó claro cuando voy a trabajar con la pintura, no lo sabía. Otra cosa... materiales que no conocía, y que no sabía que podía utilizar, y estoy seguro de que a partir de ahora mi trabajo será mejor y me gustaría estudiar más, porque creo que acabamos de empezar, hay mucho que aprender. Podemos encontrar textos, material que podemos encontrar, pero el intercambio de experiencias no se encuentra en los textos, escuchando al otro, la práctica, viendo como el otro lo hizo, aprendemos un poco del otro, sin darnos cuenta que estamos aprendiendo. (INFORMACIÓN VERBAL)⁹

En este contexto de grupo focal, la profesora expuso sus percepciones y lo que era relevante para ella como persona y para su práctica en el aula: "Este espacio de discusión fue muy importante, porque a lo largo de nuestra práctica, nos distanciamos del mundo académico, y por más que tengamos acceso a la formación continua, no está enfocada específicamente al arte, que es un campo integral que hay que estudiar" (información verbal). El profesor se refería a cosas que estaban dormidas, a un conocimiento que estaba guardado y que había que rescatar; cada persona tiene un repertorio que a veces se pierde en un rincón de la memoria. El ejercicio de mirarse a sí mismo y reconocerse como productor de cultura es esencial para la formación del profesor, especialmente cuando se es profesor de Educación Infantil con la misión de trabajar los contenidos de Arte con los niños y los diferentes significados que las acciones pedagógicas y las interacciones entre pares pueden señalar en ese contexto de aprendizaje.

Ante tal responsabilidad es necesario formar una red de inversión cultural en la formación del profesorado, en el trabajo colaborativo, de manera que podamos crear asociaciones para aprender y hacer literalmente el hacer juntos.

⁹ Manifestación verbal de la profesora en el último encuentro del grupo de discusión ocurrida el 03 de julio de 2018.

Conclusión

En conclusión, la investigación se reveló como un indicio de la necesidad de reflexionar sobre la formación estética del profesor de pedagogía que trabaja en la Educación Infantil, y es responsable del conocimiento en artes en el aula.

Observamos que es imperativo cambiar la mirada estereotipada del adulto/maestro hacia las artes visuales en el jardín de infancia, permitiendo a los niños expresarse y desarrollar su sentido crítico y estético, su autonomía, su sensibilidad y su imaginación creativa, además de su expresión autoral. La experiencia artística y estética cuando es significativa para el niño potencia su singularidad y constituye su subjetividad, ampliando su repertorio cultural.

En definitiva, deseamos que el arte, en todos sus lenguajes y manifestaciones, despierte la fuerza de ser quienes somos, que esté presente en la escuela y en la vida siempre, enseñándonos a mirar el mundo, y que el maestro sea el guía que conduzca esta mirada del niño en busca de su propio asombro.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. Arte/educação é arte e pedagogia. *In*: LIMA, S. P. F. **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017
- BUORO, A. B. **O olhar em construção, uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, S. R. V. (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JUNIOR., J. F. **Por que arte- educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

IABELBERG, R. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. *In*: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (org.). **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

IERVOLINO, A. S.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

MARTINS, A. (Obra) O Galo. 1997. Disponível em: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/aldemir_martins/aldemir-martins-e-a-renovacao-da-arte-cearense.html#:~:text=. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTINS, A. (Obra) Os Gatos, 2003. Disponível em: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/aldemir_martins/aldemir-martins-e-a-renovacao-da-arte-cearense.html. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTINS, M. C; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T. **Teoria e prática do ensino de arte, a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MEIRA, M. R. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MIRÓ, J. (obra) O Galo. 1939. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/art-projector/6gECVMFVB7E05w?hl=PT-BR>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MIRÓ, J. (obra) O Sol Vermelho. 1950. Disponível em: <https://www.pinterest.com.mx/pin/17592254773703875/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: ZAMBELLO, S. P. *et al.* (coord.). **Caderno de formação**: formação de professores, educação infantil, princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39.

PILLAR, A. D. (org.) **A educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino de artes. *In*: Barbosa, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

READ, H. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIGOTSKI, L. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

Cómo referenciar este artículo

MARTINS, S. A.; MATTOS, M. F. S. C. G. Experiencias significativas en artes visuales en educación infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2203-2225, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14487>

Enviado el: 23/11/2020

Revisiones requeridas el: 24/02/2021

Aprobado el: 12/03/2021

Publicado el: 01/07/2021