



Universidad de Valladolid

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA
TRABAJO FIN DE GRADO
CURSO 2013-2014

**OTRA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.
ADOPTANDO LOS
PLANTEAMIENTOS REGGIANOS
EN NUESTRO PAÍS:
ANÁLISIS DE LA ESCUELA
URTXINTXA (NAVARRA)**

Autora: Raquel Fernández Bartolomé

Tutor académico: Dr. Jesús Félix Pascual Molina

“Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender.”

(Albert Einstein)

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a toda la comunidad educativa que conforma la Escuela Infantil Municipal Urtxintxa (Berriozar, Navarra), su colaboración y su ayuda en este trabajo. Gracias por permitirme entrar en vuestra escuela y enseñarme que otra educación es posible.

Agradecer a mi tutor académico, el Dr. Jesús Félix Pascual Molina, su ayuda, su ánimo y su exigencia constante durante todo el proceso.

Y a mi marido, gracias por entender mi trabajo, por apoyarme y estar siempre a mi lado.

RESUMEN

Este trabajo por una parte, refleja la importancia de la Educación Artística en la etapa de Educación infantil, mostrándonos los aspectos más relevantes y significativos de esta disciplina. Además de presentarnos uno de los modelos educativos más innovadores y de excelente calidad artística; el *Reggio Approach*.

Por otra parte, y a través de un estudio, describe, analiza y propone una serie de talleres llevados a la práctica en la Escuela Infantil Municipal Urtxintxa (Navarra), la cual basa su planteamiento educativo en la filosofía reggiana.

Por último, investiga y pone de manifiesto las diferencias en materia artística entre la metodología tradicional y la metodología reggiana.

Palabras Clave: Educación Artística, Educación infantil, visual, enfoque reggiano, libertad de expresión, talleres, Malaguzzi.

ABSTRACT

This work reflects, on one hand, the importance of Arts Education in pre-primary education, showing the most relevant and significant aspects of this discipline. Moreover, it introduces the Reggio Approach, one of the most innovative educational models with excellent artistic quality.

On the other hand, through a study, it describes, analyzes and proposes a series of workshops put into practice in Urtxintxa Municipal Public Kindergarten (Navarra), which bases its educational approach on Reggian philosophy.

Finally, it investigates and highlights the differences in artistic issues between traditional and Reggian methodology.

Keywords: Arts Education, pre-primary education, visual, Reggio Approach, freedom of expression, workshops, Malaguzzi.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	8
3. OBJETIVOS.....	10
4. MARCO TEÓRICO.....	11
4.1.¿Qué es la Educación Artística?.....	11
4.2.Justificando la Educación Artística en el currículo.....	12
4.3.La expresión plástica en nuestras aulas.....	15
4.3.1. ¿Por qué es importante la Educación Artística?.....	16
4.3.2. El papel docente y la Educación Artística.....	18
4.3.3. El valor de la creatividad.....	20
4.3.4. Alfabetización y cultura visual.....	21
4.4.La experiencia de Reggio Emilia.....	23
4.4.1. Reseña histórica.....	23
4.4.2. La pedagogía de Loris Malaguzzi.....	24
4.4.3. Las escuelas reggianas: rasgos característicos.....	25
4.4.4. La Educación Artística en Reggio Emilia: el <i>atelier</i> y el <i>atelierista</i>	29
4.5.Comparando modelos educativos.....	31
5. METODOLOGÍA.....	34
5.1. Estudio: la escuela infantil Urtxintxa.....	34
5.1.1. Recogida de datos.....	34
5.1.2. Contextualización.....	35
5.1.3. Pilares fundamentales.....	35
5.1.4. Características físicas y organización de la escuela.....	36
5.1.5. ¿Qué importancia tiene y cómo se trabaja la Educación Artística en la escuela?.....	36
5.1.6. El taller de expresión.....	37
5.1.7. La observación.....	37

5.1.8. Las educadoras.....	38
5.1.9. La documentación.....	38
5.1.10. Descripción de los talleres.....	39
5.1.11. Reflexiones y análisis de los talleres.....	46
5.1.12. Diferencias entre Reggio Emilia y la escuela infantil Urtxintxa.....	48
5.2. Encuesta docente: el valor de lo artístico en nuestras aulas de infantil....	49
5.2.1. Cuestionario.....	50
5.2.2. Análisis de datos.....	50
5.3. Contrastando metodologías.....	57
6. CONCLUSIONES.....	60
7. REFERENCIAS.....	64
ANEXOS.....	67
ANEXO I.....	68
ANEXO II.....	69
ANEXO III.....	70
ANEXO IV.....	71
ANEXO V.....	73
ANEXO VI.....	74
ANEXO VII.....	75

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Plástica, Visual, Corporal y Musical, se engloban dentro de lo que denominamos Educación Artística. Sin embargo, y conscientes de la complejidad que requeriría un trabajo en el que se abordase todas ellas, hemos considerado adecuado limitarle al plano estrictamente plástico y visual.

La elaboración del presente trabajo fin de Grado ha requerido, entre otros, realizar una exhaustiva lectura comprensiva de diversas fuentes bibliográficas, así como observar, investigar, analizar y reflexionar sobre diferentes aspectos, para con ello dar respuesta a los objetivos planteados.

Comenzamos el mismo abordando aspectos terminológicos que nos ayudarán, a través de diferentes autores, a conocer qué es y qué engloba la Educación Artística, además de encuadrar dicha disciplina en el currículo y manifestar la situación de la misma en nuestras aulas. Seguidamente, resaltamos la importancia de la Educación Artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el papel que juega el docente en esta materia.

Tras conocer los aspectos más representativos de la Educación Artística, presentamos uno de los modelos educativos más innovadores (a pesar de contar con más de 50 años de existencia) y mejor valorados a nivel mundial; el *Reggio Approach*. Sin embargo, y aun contando con más de medio siglo al servicio de la educación, dicho modelo, y como podremos comprobar en el presente trabajo, sigue siendo poco conocido y practicado, preguntándonos el por qué de ello.

Una vez asentadas las bases teóricas, mostramos un estudio de un caso concreto; el de la escuela infantil Urtxintxa (Berriozar, Navarra), la cual basa sus planteamientos educativos en el enfoque reggiano. A continuación, investigamos y analizamos, a través de encuesta docente, lo que nuestro profesorado opina acerca de la Educación Artística, con el objetivo de identificar las diferencias en materia artística entre la metodología llevada a cabo en la escuela Urtxintxa y la utilizada en la metodología tradicional comparando ambas. Por último, finalizamos el trabajo realizando una conclusión final y una reflexión personal sobre la situación analizada.

2. JUSTIFICACIÓN

Que la Educación Artística contribuye al desarrollo íntegro de nuestro alumnado, es una certeza totalmente probada y hoy en día, no crea ninguna incertidumbre; de hecho, a nivel curricular, así queda reflejado. Sin embargo, nuestra propia experiencia escolar y profesional cuenta otra realidad muy distinta, pues observamos cómo esta disciplina se ve reducida a un segundo plano en el mejor de los casos, dejando entrever que la idea de currículo global e integrado, responda más a temas burocráticos y políticos, que a educativos.

Pese a este panorama tan desolador, atisbamos modelos educativos que, lejos de seguir el discurso dominante, se mantienen firmes a sus principios y hacen de la escuela un lugar realmente educativo, donde todo es global y nada se prioriza.

Fue en mi primer año de carrera cuando escuche por primera vez hablar de las escuelas de Reggio Emilia; fue como un “flechazo” y de inmediato me sentí identificada con su filosofía educativa. Desde entonces, siempre he tratado de profundizar y conocer más sobre la misma, viendo en este trabajo la oportunidad de hacerlo.

Por todo lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que este trabajo surge de dos sentimientos fuertemente encontrados; el desencanto y la ilusión.

Desencanto por pertenecer a un sistema educativo que sigue formando a niños y niñas competitivos (que no competentes), que considera que la globalidad y la integridad de la persona tan solo la forman “las mates y la lengua”, que prioriza lo cuantitativo frente a la cualitativo, y que sigue considerando, como “antaño”, que la Educación Artística es una disciplina “no intelectual”, otorgándole un escaso valor social, y por ende, educativo.

De este desencanto nace nuestra ilusión por el cambio, pues no queremos seguir enseñando bajo las mismas metodologías con las que fuimos formados, ya que coartaron nuestra libertad de expresión y nuestra creatividad. Un cambio que consideramos necesario, pues tenemos la firme convicción de que otra educación es y debe ser posible, encontrando en

alternativas, como las que nos ofrece el enfoque reggiano, otras maneras de hacer y practicar la Educación Artística.

Asimismo, cabe destacar que el presente trabajo se justifica y da respuesta a los requerimientos exigidos en el Real Decreto *1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, señalando en el Artículo 12, punto 3 “Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado” (p. 44040).

A continuación, pasamos a señalar alguna de las relaciones más directas que hemos encontrado entre este trabajo y las competencias propias del Título de Grado.

Competencias generales

- Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- Capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- Fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Competencias específicas

- Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en Educación infantil.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Conocer experiencias internacionales y modelos experimentales innovadores en Educación infantil.
- Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
- Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
- Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.

3. OBJETIVOS

Presentamos los objetivos que pretendemos conseguir con este trabajo:

- Resaltar la importancia de la Educación Artística en la etapa de Educación infantil.
- Manifiestar las características del modelo educativo *Reggio Approach* como modelo innovador para trabajar la Educación Artística en Educación infantil.
- Reflejar las diferencias en materia artística entre nuestro modelo educativo tradicional y el modelo educativo reggiano.
- Recoger y analizar datos acerca de la educación artística en enseñanza infantil, y del grado de conocimiento del enfoque reggiano.
- Demostrar que existen otras alternativas y opciones metodológicas de calidad para hacer y practicar la Educación Artística en nuestro país.
- Estudiar el caso de la escuela de Berriozar, como ejemplo de adopción de los planteamientos reggianos en nuestro país.
- Estudiar una serie de propuestas basadas en el enfoque reggiano que sirvan para proponer una serie de talleres artísticos creativos e innovadores, para llevar a la práctica en la etapa de Educación infantil.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Seguramente si realizásemos esta pregunta a un grupo de personas, todas ellas y casi de manera unísona, responderían que la Educación Artística son manualidades (Acaso, 2009) o como señala Marín (2003) pintar y dibujar.

Si bien es cierto que dentro de la Educación Artística estas acciones se dan, consideramos necesario aclarar dicho término, con el fin de no tener una idea errónea y reduccionista de lo que esta disciplina conlleva.

La Educación Artística ha recibido diferentes denominaciones a lo largo de los últimos años, siendo las más comunes y frecuentes: “expresión plástica”, “artes visuales”, “educación visual” o “educación plástica”. Esta materia incorpora en sus acciones y actividades básicas la creación de imágenes, de objetos y construcciones, además de poseer una carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar más profundamente sobre los sentidos y significados de fenómenos y hechos visuales, sin olvidar que comporta el uso de materiales e incluso utiliza acciones y gestos con el propio cuerpo, a la vez que despliega su interés, no solo por las obras de arte y las técnicas artísticas tradicionales, sino que también se interesa por las imágenes y artefactos de diferentes épocas y culturas (Marín, 2003).

Por su parte Eisner (2002), considera que la Educación Artística tiene que ver con el desarrollo de la mente, entendiendo este desarrollo como creación y percepción de las cualidades visuales. Además, señala que esta educación “ayuda a los estudiantes a <<leer>> el mundo visual que les rodea desde un marco de referencia artístico” (p. 54). Por último, destaca que la enseñanza artística, trata de promover la experiencia humana a través de la experiencia estética.

Una de las autoras que pone de relieve, que la Educación Artística no son manualidades es María Acaso (2009), la cual reivindica que la enseñanza artística debe tener relación no solo con el trabajo manual, sino que esta debe relacionarse con el conocimiento, con el

intelecto y con los procesos mentales, en donde se enseñe, no solo a hacer con las manos, sino también con la cabeza. Además, apunta que a diferencia de otras áreas educativas, la Educación Artística tiene su núcleo de conocimiento en un lenguaje específico denominado lenguaje visual.

Señalamos que Sánchez (1991) sostiene que en la enseñanza artística:

No basta solo con los conocimientos de aproximación a la obra de arte; su estudio y comprensión han de ir unidos a la realización de trabajos que son producto de unos procesos que tienen unas características superiores a las de la simple adquisición de destrezas manuales; sus cualidades son perceptivas y de autoexpresión. (p. 29)

Podemos evidenciar que la Educación Artística implica al individuo por entero, tanto a nivel físico, emocional, intelectual y social, entendiendo que no podemos reducirla al uso de materiales artísticos y a la realización de diferentes actividades plásticas, sino que la Educación Artística es ante todo un lenguaje, mediante el cual nos expresamos y nos comunicamos con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea, en donde la creación y la percepción son los pilares fundamentales para adquirir conocimiento.

4.2. JUSTIFICANDO LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO

En nuestro sistema educativo actual, la etapa de Educación infantil se define como una etapa no obligatoria dirigida a niños y niñas de 0 a 6 años.

Paradójicamente, y a pesar de ser una etapa de no obligatoriedad, consideramos que no puede existir una educación de calidad si descuidamos este período (Muñoz, 2009), pues en él, la persona se desarrolla a todos los niveles de manera global e íntegra, siendo esta la base del desarrollo posterior.

La Educación infantil se estructura en dos ciclos: un primer ciclo que incluye al alumnado de 0-3 años y un segundo ciclo que comprende las edades de 3-6 años.

Esta etapa educativa tiene identidad propia y por lo tanto, requiere de unos objetivos, contenidos, métodos pedagógicos, criterios y sistemas de evaluación particulares, los cuales quedan fijados en lo que denominamos currículo.

Es en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, en donde se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil a través de unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación.

Aunque los contenidos se organizan en tres áreas claramente diferenciadas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación, esta etapa se concibe como una etapa globalizadora, en la cual todo se relaciona, debido a que el niño percibe todo el mundo que le rodea de manera holística y no de manera parcelada.

Destacamos que la Educación Artística no posee un área propia y específica dentro del currículo de Educación infantil, aun así, observamos como esta, si está justificada en el mismo, entendiendo que al fomentar y al trabajar este tipo de educación, estaremos respondiendo tanto a los requerimientos del currículo como a las necesidades más vitales de comunicación y expresión demandadas por el alumnado, ya que el niño “comienza a expresarse desde el nacimiento” (Read, 1969, p. 122).

Sin embargo, y aunque “teóricamente” la Educación Artística debe recibir un trato similar al otorgado a cualquier otra materia del currículo, parece que la realidad educativa cuenta otra cosa, ya que a esta, solo parece importarle las llamadas “áreas instrumentales” tales como la lecto-escritura o las matemáticas, reduciendo notablemente las menciones a lo artístico (Giráldez, 2009).

Todo ello pone de relieve, que privar al niño de comunicarse y expresarse a través de diferentes lenguajes artísticos, hará que este no se desarrolle adecuadamente y por lo tanto, no alcance la formación íntegra y global que se requiere en la etapa de Educación infantil.

A la hora de enfocar la Educación Artística dentro del currículo de infantil, en el primer ciclo (0-3 años), encuadramos esta en el área 3 *Lenguajes: comunicación y representación*,

en donde se integran las diferentes “formas de comunicación y representación verbal, gestual, plástica, musical y corporal” (p. 1027).

Centrándonos en el lenguaje plástico y el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación, encontramos como objetivos, contenidos y criterios de evaluación, los que a continuación pasamos a exponer:

▪ **Objetivos:**

- Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.
- Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.
- Iniciarse en el uso de instrumentos tecnológicos, valorando su potencial como favorecedores de comunicación, expresión y como fuente de información y diversificación de aprendizajes. (p. 1028)

▪ **Contenidos:**

Bloque2. Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal.

- Percepción y exploración, mediante la manipulación, de las características de materiales diversos (ceras, agua, arena, masas, arcilla...), utilización de diferentes instrumentos (pinceles, esponjas, rodillos...) y descubrimiento de texturas, colores, olores, en la realización de producciones plásticas.
- Expresar y comunicar experiencias, hechos, emociones, sentimientos y vivencias mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos.
- Iniciación en la utilización de técnicas básicas (modelado, dibujo, pintura, collage, estampaciones) y destrezas (arrugar, pegar...), cuidando materiales,

instrumentos y espacios, y mostrando interés y respeto por las producciones propias y de los demás.

- Disfrute en la elaboración de proyectos colectivos y en la observación de diferentes producciones artísticas presentes en el entorno.
- Curiosidad por reconocer la propia imagen y la de otras personas de su entorno familiar y escolar, así como elementos muy cercanos, a partir de representaciones gráficas o audiovisuales. (p. 1028)

▪ **Criterios de evaluación:**

- “Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas”. (p. 1030)

4.3. LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN NUESTRAS AULAS

Con frecuencia, las actividades de expresión plástica, son presentadas al alumnado de manera aislada, sin conexión entre ellas y significatividad aparente, teniendo como única finalidad, en la mayoría de los casos, “rellenar” tiempos o “recompensar” la finalización del trabajo instrumental (lecto-escritura o lógico-matemáticas).

Como cabe de esperar, estas actividades, lejos de promover el desarrollo creativo, ahogan la expresión y la comunicación natural y espontánea del niño, haciendo que este reproduzca y repita modelos, transportándonos al trabajo mecánico y repetitivo de tiempos pasados. Claro ejemplo de ello, son los pasillos o las paredes del aula, en donde se cuelgan con “orgullo” los dibujos realizados por los niños y niñas. Estos, todos iguales (anexo I), hacen difícil, incluso para el propio alumnado, distinguir cuál, de entre todos ellos, es el suyo; de ahí la necesidad de escribir el nombre.

Referente a la “avalancha” de imágenes que el alumnado recibe diariamente, ¿Se invita al alumnado a valorar dichas imágenes de manera crítica? Vivimos en una sociedad en donde

la imagen, y de acuerdo con Read (1969), es tan importante como la palabra “las imágenes son <<ayudas visuales>> del pensamiento” (p. 73). Sin embargo, la escuela parece obviar esta importancia, dejando al alumnado “ciego” y desprotegido, frente a los que controlan y manejan las artes visuales.

Asistimos así a lo que podríamos denominar “una escuela ambivalente”, ya que por una parte, somos conscientes de la importancia de la Educación Artística para el desarrollo adecuado de nuestro alumnado; de hecho, y a nivel legal, así queda reflejado. En cambio, por otra parte, la realidad educativa, trata a esta materia como una materia “de segunda”, la cual puede ser suprimida libremente, sin pensar en las consecuencias negativas que sobre nuestro alumnado ejerce dicha supresión.

Como apuntaba Eisner (1995), “En la escuela suceden muchas cosas que son la antítesis de un proceso educativo” (p. 13).

La consecuencia de esto es, tal y como señala Díaz (2011):

Una cultura visual muy pobre, con concepciones erróneas sobre lo que son y representan las Artes Plásticas y Visuales tanto a nivel individual como social. De ahí el nivel de conocimientos tan bajo y las concepciones tan erróneas que nos encontramos en nuestro contexto cultural. (p. 168)

Si a todo esto, y recordando a María Montessori, le añadimos la importancia del ambiente para crear una adecuada atmósfera creativa, observamos que las aulas actuales, distan mucho de ser lugares ideales para la realización de actividades plásticas (Lancaster, 1991), ya que estas, suelen ser espacios reducidos y abarrotados de objetos, los cuales impiden que dicho clima se vea favorecido.

4.3.1. ¿Por qué es importante la Educación Artística?

La Educación Artística ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones. Los resultados obtenidos en los mismos, han puesto de manifiesto la importancia de esta educación para el desarrollo pleno, íntegro y global del niño.

Autores como Marín (1991), exponen que al igual que cualquier otra materia del currículo, existen tres grandes argumentos que avalan la importancia y el valor educativo de las artes plásticas:

- En primer lugar, hace referencia a los beneficios que el dibujo, la pintura o el modelado concede al individuo que los realiza, contribuyendo a que este se desarrolle mejor y más plenamente.

En este punto, recordamos a Acaso (2000), que pone de manifiesto que un niño o una niña deben dibujar por tres razones fundamentales:

- Dibujar impulsa el desarrollo intelectual a través de del proceso de simbolización, en donde Jean Piaget es el autor más relevante.
 - Dibujar desarrolla la capacidad de expresión mediante el desarrollo emocional, destacando la figura de Herbart Read en este proceso.
 - Dibujar impulsa y desarrolla la creatividad, siendo Viktor Lowenfeld el mayor exponente del desarrollo creativo.
- En segundo lugar, considera la función social de las artes plásticas, ya que estas satisfacen las necesidades sociales y aportan progreso cuantitativo y cualitativo a la comunidad.
 - Por último y en tercer lugar, “alude al valor intrínseco que tales actividades tienen por sí mismas, aunque de su práctica y conocimiento no se deriva a ningún otro beneficio” (Marín, 1991, p. 127).

Este mismo autor, y sirviéndose de diversos análisis, señala que las artes plásticas están relacionadas con las “principales cualidades y capacidades que configuran al ser humano” (p. 127), destacando la influencia de las mismas con el desarrollo de la inteligencia, de la percepción, de la sensibilidad, de la capacidad de expresión y comunicación, de la emoción, del sentimiento y de la personalidad.

Consideramos, por todo lo aquí expuesto, que queda más que justificada la importancia de la Educación Artística en la etapa de infantil, evidenciando la contribución de la misma al desarrollo íntegro y global del niño; finalidad perseguida en la etapa de Educación infantil.

4.3.2. El papel docente y la Educación Artística

El paradigma constructivista, enfoque en el que se basa nuestro sistema educativo, concibe el aprendizaje como búsqueda activa y constructiva por parte del alumnado, ya que considera a este como el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando el papel de guía, mediador o facilitador de dicho proceso al docente (Navarro, 2010). Desde este papel de guía, el docente tiene la obligación y la responsabilidad de proporcionar una educación de calidad que garantice, no solo las demandas del currículo sino también las del propio alumnado.

Sin embargo, y poniendo como ejemplo nuestra propia experiencia educativa y profesional, presenciamos como las artes plásticas y visuales reciben un trato bastante vejatorio por parte del profesorado, debido a que son consideradas por los mismos como inútiles o que poco o nada aportan a la educación.

Sin entender muy bien el porqué de ello, y atribuyéndolo, entre otros, a la escasa consideración que la Educación Artística tiene en nuestra sociedad y a la insuficiente formación artística del profesorado (Aguirre, 2005), este no puede ni debe permitir que esto siga adueñándose de nuestros programas educativos, debiendo otorgar a las artes el lugar que se merece dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, pasamos a exponer algunos de los aspectos axiomáticos que consideramos que un docente debería tener en cuenta, para con ello, ofrecer una correcta y adecuada educación a nivel artístico:

- Poseer los conocimientos y las actitudes adecuadas, es decir, tener una correcta formación artística.
- Garantizar una enseñanza claramente educativa y coherente a las características del alumnado, de tal manera que la Educación Artística no sea considerada como un pasatiempo.

- Introducir de forma sistemática y planificada actividades plásticas que garanticen el aprendizaje, proporcionando una continuidad y una secuencia (Eisner, 1995), ya que, como señala Gardner (1994):

Los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un período de tiempo significativo, que se encuentran ancladas en la producción significativa y que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico-escolar. (p. 84)

- Dotar de materiales adecuados y experiencias significativas.
- Fomentar la creatividad, la curiosidad y el descubrimiento frente a la reproducción y repetición de modelos.
- Proporcionar un ambiente agradable y estético para la realización de las actividades plásticas.

Además, y siguiendo a Tello (1995):

Al niño hay que implicarle en un pensamiento productivo, para la resolución de problemas; permitirle la libertad de expresión con despreocupación de buscar respuestas correctas; hacer uso de talentos y habilidades; buscar significados nuevos, relacionando hechos e ideas y reordenando su material de forma personal; incitar a la búsqueda de lo desconocido, no conformarse con las primeras respuestas; practicar el autocontrol, con una disciplina personal de mente y cuerpo; producir entusiasmo, solo así se logra la satisfacción y los altos rendimientos. (p. 106)

Terminamos este punto, advirtiéndolo, tal y como recomendaba Lowenfeld y Brittain (1980), no imponer ni sugerir los propios esquemas del adulto a los niños, pues:

La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión. (p. 20)

4.3.3. El valor de la creatividad

Durante años se nos hizo creer que la creatividad era una cualidad propia de los denominados genios, talentos o iluminados y privativa del área artística.

Actualmente, y frente a esas tradicionales creencias, autores como Lowenfeld y Brittain (1980), afirman que la creatividad es innatista, pues entienden que “todos los niños nacen creativos” (p. 67), indicando que esta además, se relaciona directamente con el desarrollo íntegro del niño y viceversa. Se considera por lo tanto, que no solo se posee, sino que es susceptible de desarrollarse, siendo crucial el período escolar para estimular la capacidad creadora, sino queremos que decrezca hasta quedar prácticamente aniquilada (De la Torre, 1982).

Reforzando esta idea, añadimos que: “la educación artística como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 20).

La creatividad impulsa a la sociedad hacia el progreso y hacia mejores condiciones de vida, intentando introducirla en todos los ámbitos de la vida (Marín, 2003). De hecho, si nos paramos a pensar; sin creatividad, la humanidad no hubiese evolucionado, pues gracias a ella, el hombre ha sabido buscar soluciones a sus necesidades, entendiendo con ello, que “un rasgo que favorece la creación es la permanente intención de adaptación del ser humano a su entorno” (Azzarboni, 2007, p. 3).

Lev Semiónovich Vigostsky, psicólogo ruso y fundador de la teoría sociocultural, refleja como la actividad creadora combina lo antiguo y lo nuevo, es decir, conjuga la experiencia vivida con la necesidad de adaptación, pues “el cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos” (Vigotsky, 1986, p. 9).

Tal y como señalamos en apartados anteriores, observamos la necesidad de dotar al alumnado de experiencias, pues la riqueza y la variedad de las mismas, están estrechamente

relacionadas con la creatividad, resaltando que “el maestro ha de ser un potenciador de experiencias” (Acaso, 2000, p. 55), además de guía, pues la creatividad, aun realizándose de manera libre, necesita de orientación “para que no caiga en una extravagancia improductiva” (De la Torre, 1982, p. 21). El docente, por lo tanto, fomentará el desarrollo creativo de su alumnado, capacitándole para resolver problemas reales para los cuales no hay solución escrita, requiriendo así de soluciones nuevas. Este autor además, considera que la creatividad no solo ofrece beneficios al individuo creador sino que es considerada “una riqueza social” (p. 19), de ahí que la sociedad la reclame.

La escuela, como institución social, ¿está respondiendo correctamente a las exigencias reclamadas por la sociedad, en cuanto a creatividad se refiere?, ¿desarrolla y fomenta la capacidad creadora? Ken Robinson, experto en aspectos relacionados con la creatividad y la innovación educativa, y a través de sus múltiples conferencias a nivel internacional, considera que las escuelas matan la creatividad de nuestros niños y niñas.

Probablemente, y entre otros muchos aspectos, esto se deba a que seguimos anclados en modelos educativos obsoletos y caducos, en donde la creatividad aparece tímidamente, haciendo que el potencial creador que cada niño y niña posee, se vea mermado y por consiguiente, su formación integral.

4.3.4. Alfabetización y cultura visual

Siempre se ha considerado que una persona era analfabeta sino sabía leer y escribir. Esto hoy en día ya no nos sirve, pues estar alfabetizado no solo implica dichos aspectos, sino que va más allá, ya que según Eisner (1991-92):

Se refiere a la destreza para construir ideas en cualquiera de las formas que se emplean en la cultura para crear y expresar el pensamiento. Lo que no puede ser expresado o construido con palabras es a menudo posible con imágenes visuales, o musicales. Considerar el concepto alfabetización en un sentido amplio significa aprender a leer esas imágenes. (p. 17)

A lo largo de la historia, el individuo, y casi de manera exclusiva, aprendía a través de la instrucción proporcionada por el maestro. Sin embargo, en nuestra sociedad actual, formada

por consumidores visuales compulsivos, los medios de comunicación y las imágenes son considerados como importantes agentes educativos, y por consiguiente, como importantes fuentes de aprendizaje, entendiendo con ello, que el aprendizaje visual no se restringe a ambientes educativamente formales sino que se produce en multitud de contextos (cuando vemos la televisión, paseamos por la calle, vamos a un centro comercial, etc.) haciendo que de manera continua, recibamos una educación inconsciente (Acaso, 2009).

Conocedores del valor y del poder que adquiere el lenguaje visual en la comunicación humana, resulta curioso observar como nuestros niños y niñas, pasan más horas delante de un televisor que delante de un libro, y sin embargo en la escuela, no se les enseña a leer e interpretar lo que ven, sirviendo de “cebo” a los manipuladores visuales.

Este desconocimiento visual, agudiza, entre otros, el problema que el menor encuentra cuando, llegado el nivel madurativo adecuado, sigue sin distinguir entre realidad y ficción.

Vislumbramos con ello que “la educación de la imagen debe estar presente en la escuela desde los primeros niveles” (Balada y Juanola, 1984, p. 43), pues la mente infantil es una mente activa y descuidar su educación visual sería un grave error (García-Sípido, 2003).

Acaso (2009) considera que el lenguaje visual, lejos de ser una capacidad innata del ser humano, es “una habilidad que hay que aprender a desarrollar” (p. 35), que requiere parar y mirar, para “aprender a analizar los mundos visuales que nos rodean” (p. 117) con el fin de defendernos de los ataques visuales. Pero, para ello, alguien tiene que guiarnos y darnos unas pautas que nos enseñe como hacerlo, pues “el desarrollo natural de la capacidad perceptiva está sujeto a estructuras formales y, como tales, no pueden quedar vacías de contenido e inoperantes” (García-Sípido, 2003, p. 63). Esta autora, continua exponiendo que si ya no titubeamos a la hora de considerar que “la inteligencia visual incrementa el nivel de inteligencia humano, un buen sistema educativo debe responder a la capacidad de acceso a las fuentes de saber visuales” (p. 67).

Resulta tedioso seguir justificando la importancia de alfabetizar visualmente en la escuela, pues ya nadie duda de su necesidad para formar personas íntegras, capaces de distinguir lo

verdadero de lo falso, lo real de lo irreal, lo que vale de lo que no. En definitiva, formar personas críticas capaces de elegir libremente.

A los docentes, por lo tanto, solo nos queda aparcar tanta imperiosa cultura teórica y priorizar la cultura visual.

4.4. LA EXPERIENCIA DE REGGIO EMILIA

El enfoque educativo reggiano, denominado *Reggio Approach*, es considerado como uno de los mejores modelos educativos del mundo. A lo largo de este apartado, daremos a conocer la experiencia educativa llevada a cabo en Reggio Emilia, ciudad situada en el norte de Italia (anexo II), basada en la pedagogía de Loris Malaguzzi.

4.4.1. Reseña histórica

Siendo conscientes de dejarnos muchas cosas fuera, realizaremos un breve recorrido por la historia de este enfoque educativo, con el fin de conocer su pasado, para así, comprender su presente. Para ello, nos serviremos del libro *La Educación infantil en Reggio Emilia* (Malaguzzi, 2001). En este libro y a modo de entrevista, Loris Malaguzzi, referente y figura destacable de este enfoque, nos cuenta y describe cómo vivió esta aventura reggiana.

La andadura educativa de Reggio Emilia, comienza en la primavera de 1945, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando un grupo de mujeres del campo, cerca de Reggio Emilia, deciden construir, con sus propias manos, una escuela para niños. Posteriormente, y ayudadas por ciudadanos del pueblo, impulsarán la creación de más centros educativos, todos ellos autogestionados por ellos mismos.

Loris Malaguzzi, por aquel entonces, maestro estatal, escucha atónito la noticia de esta iniciativa. Escéptico, decide comprobar la autenticidad de dichos rumores acudiendo in situ al lugar. Después de que la gente del pueblo le explicó el proyecto, Malaguzzi decide ayudarles, compaginando su trabajo estatal y colaborando en la construcción de más escuelas. Los ciudadanos, conscientes de la importancia de la educación de sus hijos, demandan una educación diferente, una educación de calidad lejos de cualquier labor asistencial.

Meses más tarde, y confiando plenamente en aquella iniciativa, Malaguzzi decidió dejar su trabajo y dedicarse por completo al proyecto.

Tras años de rechazos por parte de las autoridades gubernamentales, en el año 1963, nace la primera Escuela Infantil Municipal para niños de tres a seis años (escuela de la infancia). No será hasta el año 1970, cuando, debido a las fuertes movilizaciones femeninas y la actividad del Ayuntamiento, se crea la primera Escuela Infantil Municipal para niños de cero a tres años (escuelas nido).

Malaguzzi, en su empeño por encontrar una identidad cultural que les identificase, estimó la necesidad de darse a conocer y conseguir la confianza y la consideración del resto del mundo. Aunque no sin polémica, y batallando contra el monopolio educativo católico que imperaba en aquel momento, las escuelas infantiles, poco a poco, consiguieron ganar prestigio y reconocimiento llegando así hasta nuestros días.

Reggio Emilia, desde entonces y hasta la actualidad, ha sido lugar de investigación y experimentación a través de proyectos, congresos, conferencias, encuentros y exposiciones, en donde se debate y se discute las posibles maneras de hacer educación.

4.4.2. La pedagogía de Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi (1920-1994), maestro, pedagogo y fundador del enfoque reggiano, dedicó toda su vida a construir una experiencia educativa democrática y de calidad, basándose en la escucha, el respeto y resaltando las potencialidades y los derechos de los niños y niñas. Malaguzzi, ante todo, “creía profundamente en las capacidades del niño, en la cultura de la infancia” (Arujo, et al., 2001, p. 80).

En Reggio Emilia, y durante más de cincuenta años, desarrolla experiencias concretas y crea su obra pedagógica bajo la influencia, de autores como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, etc., y las figuras de Gianni Rodari y Bruno Ciari, sus fieles amigos y colaboradores. Destacamos además, la influencia proveniente de las teorías gestálticas, la poesía y de diversas novelas y obras literarias (Hoyuelos, 2004).

Entre sus objetivos destaca, “hacer una escuela amable, activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión” (Malaguzzi, 2001, p. 52), una escuela pequeña en la que todos son conocidos y reconocidos (Cabanellas, M.I., Eslava, C., Tejada, M. y Hoyuelos, A., 2005).

Se podría decir que su obra, trata de rescatar la imagen de la infancia, que a lo largo de la historia ha sido maltratada y poco considerada, defendiendo un proyecto teórico-práctico entre niños y adultos. Su pedagogía es una pedagogía basada en la relación, la participación y la escucha (Hoyuelos, 2004).

4.4.3. Las escuelas reggianas: rasgos característicos

Empecemos por aclarar que Reggio “no es un programa, ni un modelo ni una metodología” (Hoyuelos, 2009, p. 39) sino un espacio educativo, en donde se practica la educación, sin currículos ni programaciones a las que rendirles pleitesía.

Su metodología está basada en proyectos, los cuales nacen de los propios intereses y experiencias de los niños, empleando el principio de Dewey *learning by doing* (aprender haciendo) (Beresaluce, 2009).

A continuación pasamos a exponer un diagrama, con alguno de los rasgos más característicos de las escuelas reggianas:



Diagrama 1. Escuelas reggianas (fuente: elaboración propia).

- Espacio y ambiente:

Las escuelas reggianas son lugares pequeños y cercanos a los niños y a las familias. Son luminosas, cálidas, transparentes, sosegadas y con un encomiable gusto estético por el espacio y el ambiente. Existe una escrupulosa organización del espacio, de tal manera que los niños pueden entrar y salir libremente de ellos, sin el constante “control” adulto (Hoyuelos, 2009).

Las escuelas se desarrollan en una única planta, teniendo como espacio emblemático la plaza central, un lugar que invita al encuentro, a la participación, a la percepción, al intercambio de ideas, etc. Sus paredes hablan y comunican, pues en ellas se exponen una gran “riqueza y diversidad de objetos y materiales... Paredes y muros documentados, repletos de testimonios y memorias que la escuela vive y ha vivido” (Cabanellas, M.I., Eslava, C., Tejada, M. y Hoyuelos, A., 2005, pp. 162-163).

- *Materiales:*

En Reggio el material es variado y disponen de una gran cantidad de recursos materiales, muchos de los cuales provienen de la empresa Remida, la cual gestiona los materiales sobrantes de diferentes empresas, y que sirven a las escuelas y a los artistas para darles un uso educativo o artístico. Este material, provoca una gran estimulación al niño, ya que le permite trabajar con materiales diferentes a los tradicionales (Vecchi, 2013).

- *Personal de limpieza y cocina:*

Todos los espacios y personas que conviven en las escuelas reggianas son considerados potencialmente educativos, por ello, tan importante y relevante es el personal de limpieza y cocina, en la educación de los niños y niñas, como la del docente.

- *Participación familiar:*

Sin considerarlo tarea sencilla, y más aún en los últimos años, en Reggio existe un diálogo auténtico con las familias. Con frecuencia se llevan a cabo reuniones, las cuales son preparadas minuciosamente por las maestras y *atelieristas*, con el fin, tal y como apuntaba Malaguzzi, de poseer “las estrategias precisas para relacionarse eficazmente con la familias” (Vecchi, 2013, p. 133).

En este sentido, los niños crecen en un ambiente en el que aprecian, como la familia y la escuela comparten una “amistad”.

- *Profesorado:*

Ser maestro en Reggio Emilia, exige, ante todo, una “enorme responsabilidad y compromiso personal y profesional” (Hoyuelos, 2009, p. 40).

Malaguzzi proclamaba a sus profesionales educativos, que fueran reflexivos en y desde la práctica, pues desde esta es desde donde la teoría adquiere sentido.

El profesorado de Reggio se caracteriza, entre otros muchos, por ser investigador y experimentador permanente, que confía plenamente en los niños y en sus capacidades.

El maestro va a la escuela a aprender con los niños y sabe que no debe enseñar lo que los niños puedan aprender por sí mismos. Debe, en cambio, posibilitar situaciones, escuchar activamente, motivar y realizar reflexiones con respecto a lo que observa. El maestro reggiano, desconfía de las certezas y no da nada por hecho, pues sabe que todo puede pasar (Malaguzzi, 2001).

Trabajan por parejas denominadas “parejas educativas”, rompiendo así con la cultura tradicional. Ambas personas, poseen la misma categoría profesional, el mismo poder de decisión y realizan las mismas funciones. Además, comparten responsabilidades, tanto las que se derivan de los niños como de las familias. La pareja educativa, aporta mucha riqueza al grupo y a la escuela en general, pues a través de ella surgen más ideas, propuestas, puntos de vista, etc. (Hoyuelos, 2009).

- Documentación

La documentación pedagógica, es el testimonio más claro y evidente de “ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 233), al tiempo que se deja huella de las actuaciones de los niños, no de manera descriptiva sino de manera narrativa, sirviéndose, entre otros, de fotos, grabaciones, diapositivas, etc.

Estos mismos autores destacan que al hacer el trabajo visible y público, contribuye a un diálogo crítico-social, ayudando a destapar los discursos dominantes que prevalecen en nuestra sociedad. Además, la documentación es utilizada por el profesorado, como una herramienta vital de autorreflexión y de reflexión colectiva.

- Atelier y atelierista:

Dada la naturaleza de este trabajo, nos detendremos en estos dos aspectos en el siguiente apartado.

4.4.4. La Educación Artística en Reggio Emilia: el *atelier* y el *atelierista*

En Reggio Emilia, la Educación Artística forma parte de la vida diaria y no es enseñada de manera aislada, sino que queda integrada en los diferentes proyectos que se llevan a cabo en las escuelas (Giráldez, 2009). La creatividad en Reggio se pone el traje todos los días laborables, y no solo los festivos, pues esta, no es considerada como una facultad mental solitaria, sino como una particularidad de nuestro modo de pensar, conocer y decidir (Malaguzzi, 2001).

Malaguzzi utiliza la metáfora “los niños están hechos de cien” (anexo III), para referirse así a la pluralidad de lenguajes que los seres humanos poseemos. Sin embargo, considera que los adultos les robamos noventa y nueve, debido, en parte, al privilegio que la escuela tradicional otorga a la lectura y a la escritura. Sin menospreciar ambos lenguajes, la teoría reggiana los sitúa dentro de un conjunto mucho más amplio, resaltando que todos y cada uno de los lenguajes son importantes para el desarrollo del aprendizaje (Vecchi, 2013).

Para posibilitar esa multitud de lenguajes, Malaguzzi crea un espacio; el *atelier* y una figura; el *atelierista*. Ambos, “ayudan a recuperar toda la riqueza del lenguaje plástico. Lenguaje que es interdependiente del resto de lenguajes” (Hoyuelos, 2006, p. 163).

➤ ATELIER:

Efland (2002) señaló que el término *atelier* “se refería al taller o estudio de un artista” (p. 86).

En Reggio el *atelier* o taller, es un espacio, o como indica Hoyuelos (2006) un ámbito, para que los niños y niñas puedan expresarse libremente a través de múltiples lenguajes, en donde se investiga y experimenta en un ambiente adecuado. Un lugar en donde cada niño encuentra su propio estilo, a la vez que intercambia descubrimientos e ideas con sus compañeros.

El taller nace, entre otros, para dar respuesta a dos aspectos importantes que Malaguzzi considera olvidados en la escuela tradicional, quedando con ello reducidas las posibilidades

educativas del niño, estos son: la educación de la visión perceptiva y la importancia de la expresión.

Malaguzzi toma de la cultura artística diversas ideas para formar su proyecto del taller en relación a su proyecto pedagógico. Algunas de esas ideas, según Hoyuelos (2006) son:

- Una idea de protesta, de escándalo, de deconstrucción, de desconcierto, de lo insensato, de lo disparatado, del antiprograma.
- Una idea creativa de espacio ilusorio.
- Una búsqueda de la expresión y de las capacidades en el andar el propio camino.
- Un intento de ocupar un espacio y transformarlo en ámbito estético.
- Una resonancia de las ideas y la cultura contemporánea usando todos los medios en una búsqueda estética y en procesos de creación de una nueva cultura visual y audiovisual.
- Una mezcla y mestizaje de diferentes sentidos.

Además este mismo autor, resalta la necesidad de no acercar las obras de los artistas a los niños como modelos a copiar, “sino como una forma de provocar una cultura visual o artística que pueda ser un alimento más para el desarrollo imaginario personal de los niños” (pp. 134-135).

El taller, por lo tanto, trata de dar salida a todos los lenguajes que poseemos, sin jerarquizar ninguno de ellos, contribuyendo así a una auténtica y verdadera educación global e íntegra.

➤ ATELIERISTA:

El *atelierista* o tallerista, es una persona con formación artística, no pedagógica o didáctica; “es más artista que maestra, pero trabaja en íntima relación con los maestros y maestras de la escuela” (Vecchi, 2013, p. 45).

Malaguzzi crea esta figura para entorpecer y escandalizar el sistema-escuela, y salir así de la normalidad educativa (Hoyuelos, 2006). Su función es considerada imprescindible debido a su capacidad para producir proyectos diferentes a los tradicionales, ayudando a

que los niños y niñas desarrollen el lenguaje visual y completen su proceso de construcción del conocimiento (Vecchi, 2013).

En las escuelas de Reggio se respira libertad de expresión, arte y creatividad, debido a que el *atelierista* no se limita solo al espacio del taller, sino que invade toda la escuela, llevando a cada rincón los diferentes lenguajes expresivos, de tal manera que estos no queden aislados (Hoyuelos, 2006).

4.5. COMPARANDO MODELOS EDUCATIVOS

A continuación, y después de poner de manifiesto el panorama actual de la Educación Artística y la presencia de la misma en nuestro sistema educativo y en el modelo educativo reggiano, pasamos a realizar una comparación entre ambos modelos, con el fin de visualizar de manera concisa las diferencias entre los mismos.

Para ello, tomaremos como puntos de referencia aquellos aspectos que estimamos más significativos, en cuanto a Educación Artística se refiere.

	REGGIO EMILIA	MODELO ESPAÑOL ¹
Importancia a la Educación Artística.	Mucha.	Poca.
Integración de la Educación Artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Integrada en todos los proyectos.	Se realiza de forma aislada y descontextualizada.
Personal especializado en formación artística.	El <i>atelierista</i> o tallerista.	No existe una figura específica.
Lugar específico para realizar actividades artísticas y expresivas.	El <i>atelier</i> o taller.	No existe un lugar específico.

¹ Basándonos en nuestra propia experiencia escolar y profesional.

Libertad de expresión y creatividad.	Absoluta libertad de expresión y fomento de la creatividad.	Copia de modelos, ahogando la creatividad del alumnado.
Lenguajes expresivos.	Todos son importantes.	Prioriza el lenguaje verbal y el escrito.
Cultura visual.	Rica.	Pobre.
Materiales.	Gran uso de materiales reciclados.	Escaso uso de material reciclado.
Profesorado.	Parejas educativas y el <i>atelierista</i> .	Un único maestro/a.
Documentación.	Sistemática, descriptiva y narrativa.	Sin sistematicidad. La documentación se reduce a la exposición final del producto.

Tabla 1. Comparativa de modelos educativos (fuente: elaboración propia).

Aunque ambos modelos tienen entre sus objetivos desarrollar la Educación Artística de los niños y niñas, percibimos, a través de la tabla, dos realidades educativas muy distintas.

Podemos observar como las escuelas reggianas responden adecuadamente a lo que denominaríamos una Educación Artística de calidad, mientras que nuestro sistema educativo, por norma general, se aleja mucho de lo deseado, deduciendo con ello que: ni respondemos a lo que curricularmente deberíamos, ni a las necesidades expresivas y de comunicación que requiere nuestro alumnado, haciendo que este se desarrolle de manera incompleta.

Resaltamos, por nuestra propia experiencia, que durante años hemos recibido una Educación Artística deficiente, basada en copiar o seguir un modelo preestablecido, además de ser impartida por un profesorado, por lo general, carente de formación artística. Consideramos que la raíz del problema radica, principalmente, en la escasa importancia que otorgamos a esta disciplina, no solo a nivel educativo, sino, y aun peor, a nivel social,

entendiendo que como apunta Delval (2006) “cada sociedad tiene la escuela que le corresponde” (p. 117).

Por el contrario, el enfoque reggiano tal y como venimos comprobando, se construye sobre una base sólida, ya que nace de la gente del pueblo, advirtiendo que todo lo que surge de la propia sociedad permanece inquebrantable.

Ese escaso valor social dado a la Educación Artística, lejos de haber desaparecido, sigue asentado en nuestras programaciones educativas y en nuestro profesorado, pues este, falto de aptitudes y actitudes artísticas adecuadas, continúa fomentando el valor de la copia y la repetición de modelos, ahogando de manera constante la creatividad y la libertad de expresión del alumnado.

Todo ello queda patente y reflejado en las paredes del aula y de los pasillos de la escuela, pues comprobamos que todas las obras artísticas realizadas por el alumnado, quedan reducidas a dibujos “perfectamente alineados e iguales”, haciéndonos pensar que poco o nada ha cambiado la Educación Artística en estos últimos años.

5. METODOLOGÍA

El proceso metodológico seguido en este trabajo, para dar respuesta a los objetivos planteados, se ha basado en la revisión bibliográfica de diversos libros, artículos, leyes educativas, etc., además de basarnos en una metodología cualitativa y cuantitativa, a través de un estudio y de una encuesta docente respectivamente.

5.1. ESTUDIO: LA ESCUELA INFANTIL URTXINTXA

El estudio que presentamos en este trabajo fin de Grado fruto de la observación y de la participación directa, tiene como finalidad describir, analizar y reflexionar sobre una serie de talleres artísticos creativos e innovadores los cuales han sido llevados a cabo en la escuela infantil Urtxintxa, (Berriozar, Navarra); escuela inspirada en los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia, con el objetivo de proponerlos como alternativa a la metodología llevada a cabo en el modelo educativo tradicional.

Entendemos que los talleres aquí presentados ofrecen una Educación Artística de calidad. En ellos no existen ni modelos preestablecidos ni estandarizados, y los niños y niñas trabajan libremente desarrollando su autoexpresión y su creatividad. Además, y debido a los diversos conflictos (cognitivos, sociales, etc.) surgidos en los mismos, el alumnado trabaja y desarrolla una gran variedad de disciplinas, haciendo que su aprendizaje sea global e íntegro.

Además, en su parte final, dicho estudio recoge las diferencias más significativas encontradas entre las escuelas de Reggio Emilia y la escuela infantil Urtxintxa.

5.1.1. Recogida de datos

Toda la información recabada para llevar a cabo este estudio, ha sido recogida mediante la técnica de la observación y participación directa y, huyendo de la entrevista formal, a través de un planteamiento cercano a la entrevista no estructurada (anexo IV), destacando con ello que la metodología utilizada para realizar el estudio es eminentemente cualitativa.

Para acceder a la escuela y para que su personal nos facilitase información, ha sido preciso solicitar una serie de permisos y autorizaciones al ayuntamiento de Berriozar (entidad que, como hemos señalado anteriormente, gestiona la escuela).

5.1.2. Contextualización

La Escuela Infantil Municipal Urtxintxa (anexo V), situada en la localidad de Berriozar (Navarra), nace en el año 2008, cuando el ayuntamiento de Berriozar después de asumir la gestión de la escuela, decide que el proyecto a implantar, y salvando las diferencias pues Reggio solo existe en Reggio, sea de inspiración reggiana (Hoyuelos, 2009).

5.1.3. Pilares fundamentales

En este punto, exponemos los pilares fundamentales en los que se asienta el proyecto educativo de la escuela (información aportada por el propio centro):

- Una escuela inspirada en los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- El trabajo en equipo para activar consensos y decisiones.
- El diálogo y la participación democrática de las familias y de la comunidad social en las escuelas.
- La pareja como forma de trabajo dialogado, confrontado y consensuado.
- La participación del personal no docente en el proyecto educativo.
- La realización de reuniones pedagógicas para analizar y reflexionar el trabajo educativo de las escuelas infantiles.
- La formación permanente para profundizar en las raíces del proyecto educativo reggiano y de Loris Malaguzzi, así como cursos formativos que abarcan diferentes temas.
- La consideración de que cualquier espacio y tiempo de la escuela es un momento privilegiado educativo, nunca asistencial.
- El juego como forma de aprendizaje permanente de niños y niñas.
- El grupo pequeño de niños y niñas como forma cotidiana de trabajo.
- La documentación y la investigación permanente.

- La importancia al espacio y al ambiente estético.
- La afectividad y el respeto individual.

5.1.4. Características físicas y de organización de la escuela

La escuela, distribuida en una única planta, muestra la arquitectura y la cuidada estética que caracterizan a las escuelas reggianas, haciendo de ella un espacio bello, agradable y habitable donde los niños y niñas viven y conviven.

Actualmente, la escuela acoge a 124 niños y niñas de edades comprendidas entre los 4 meses y los 3 años, distribuidos en:

- Aula de lactantes (4 meses a 1 año)
- Aula de 1-2 años
- Aula de 2-3 años

La escuela ofrece dos modelos lingüísticos; castellano o euskera. En la actualidad, cuenta con dos líneas para los grupos de 1-2 y 2-3, (castellano y euskera), siendo una única línea la de lactantes (castellano y euskera conjuntamente).

El personal de la escuela lo compone un total de 19 personas.

- Personal docente: 15
- Personal no docente (limpieza y cocina): 3
- Dirección del centro: 1

Destacamos que independientemente del puesto que ocupe cada persona en el centro, todos y todas forman parte del proyecto educativo.

5.1.5. ¿Qué importancia tiene y cómo se trabaja la Educación Artística en la escuela?

“En la escuela todo es arte”, “Los niños y niñas hacen arte cuando comen, cuando juegan, cuando inventan, cuando experimentan, etc.”, “Las propuestas planteadas son arte en sí mismas, todo lo que ocurre en ellas es artístico”, “Los niños y niñas aprenden y valoran lo

bello, lo artístico y lo estético por impregnación. A través de la propia estética del ambiente, los más pequeños adquieren una rica cultura visual”.

Estos son algunos de los comentarios vertidos por las educadoras², cuando se las pregunta acerca de la importancia, el valor y el trabajo de la Educación Artística en la escuela.

5.1.6. El taller de expresión

El taller (anexo VI), auténtica seña de identidad en el enfoque reggiano, es un espacio abierto en la escuela Urtxintxa, en donde los niños y niñas, tres o cuatro veces a la semana, en pequeños grupos (6 máximo) y junto a sus educadoras, se relacionan, interactúan, juegan, escuchan, experimentan, descubren, cooperan, etc., conjuntamente, desarrollando así su imaginación y creatividad, ya que se permite conocer y explorar de manera libre y autónoma.

Todos los talleres surgen de los propios intereses de los niños y niñas, de ahí que no respondan a programaciones u objetivos previamente preestablecidos ni se busquen resultados concretos, sino que la finalidad de los mismos sea la propia investigación, experimentación y descubrimiento por parte de los más pequeños. Debemos destacar que no siempre las propuestas artísticas son llevadas a cabo en el taller, pues en ocasiones las educadoras estiman oportuno realizarlas en otras dependencias de la escuela.

5.1.7. La observación

La escuela utiliza la observación como principio metodológico, ya que considera que sin ella no respondería a las necesidades de los más pequeños.

Dentro del abanico de las técnicas de observación, suelen utilizar la observación directa realizada durante el proceso de la acción, la cual ofrece un *feedback* inmediato que reajusta el desarrollo de la acción. Esta acción es espontánea, exponiéndose a sesgos y errores y provocando con ello, la necesidad de realizar una observación más sistemática, la cual es realizada a través de técnicas audiovisuales.

² Emplearemos el término “educadoras” ya que su personal lo conforman en su mayoría mujeres.

5.1.8. Las educadoras

Partiendo de dicha observación, y teniendo presente el nivel madurativo del niño/a, las educadoras, las cuales trabajan por parejas educativas, elaboran propuestas atractivas que atraigan estéticamente al alumnado, para que este extraiga, del material presentado, todas sus posibilidades. Estas propuestas evolucionan con los niños y niñas, de tal manera que siempre provoquen en ellos reacciones, ganas de explorar, de interactuar y de avanzar. Resaltar que la primera sesión de un taller que se presenta por primera vez, es preparada como un espacio muy amplio, casi sin límites, para ir progresando en su preparación y estudiando cómo influye en los niños y niñas.

Así, la labor fundamental de las educadoras en el taller consistirá en preparar adecuadamente las propuestas, disponer los materiales y su posterior recogida y observar y documentar cómo los niños y niñas aprenden por sí mismos.

Es importante recalcar que la actitud de las educadoras en el taller es de observación, es decir, no intervienen ni dirigen de ninguna manera la exploración de los niños y niñas, actuando sólo cuando sea necesario, de tal manera que ofrezca seguridad y confianza para experimentar libremente. Recordamos como la filosofía reggiana defiende la imagen del niño/a como la de un ser potente y curioso, capaz de llevar a cabo sus exploraciones e investigaciones, pues tiene intereses propios, maneras personales de experimentar y es capaz de ser sujeto agente de su proceso de aprendizaje.

5.1.9. La documentación

Los datos recogidos mediante la observación directa, las acciones, las interacciones, las comunicaciones y demás circunstancias en cada sesión, servirán para interpretarlos, discutirlos en grupo y elaborar nuevas propuestas que sirvan a los niños y niñas para continuar profundizando en sus formas originales de aprender. Todos los datos obtenidos quedarán documentados de manera escrita, realizando fotografías y/o vídeos de diferentes momentos de la actividad. Además, se realiza un resumen por escrito y otro fotográfico (si es posible) de cada taller. Tras el análisis de cada sesión se decide qué materiales serán pertinentes añadir o retirar para la siguiente sesión.

5.1.10. Descripción de los talleres

En este punto pasamos a exponer algunos de los talleres artísticos que han sido llevados a la práctica en la escuela, encontrándose entre los mismos aquellos en los que hemos participado, durante nuestra visita a la escuela; de ahí que los propongamos como ejemplo de buenas prácticas para desarrollar y fomentar la Educación Artística en la etapa de infantil, en concreto, en la etapa de 0-3 años (primer ciclo).

A través de ellos, conoceremos cómo se organizan los espacios y cómo se exponen los materiales en el taller de expresión. Comprobaremos qué reacciones tienen los niños y niñas ante las propuestas presentadas y cómo aprenden por sí mismos de manera global, pues en el taller los niños y niñas trabajan con todo su cuerpo y desarrollan una gran diversidad de disciplinas.

Los talleres que mostrados se clasifican según las edades de los niños y niñas en: aula de lactantes (4 meses-12 meses), aula de 1-2 años y aula de 2-3 años.

Según dichas edades y el momento evolutivo y madurativo del alumnado, se ofrecen diferentes talleres:

- Aula de lactantes (4 meses- 12 meses).
 - o Taller de frutas y verduras.

- Aula de 1-2 años
 - o Taller de sopa.
 - o Taller de papel.

- Aula de 2-3 años.
 - Taller de arcilla.
 - Taller de pintura.

➤ **Aula de lactantes: taller de frutas y verduras**

Entre las propuestas que generan mayor interés para los niños y niñas de estas edades encontramos el “taller de frutas y verduras”.

Todas las propuestas se preparan minuciosamente para atraer a los niños y niñas. Se cuidan los colores, las formas y la manera de exponer todos los componentes. Algunas de las exploraciones e investigaciones realizadas en estos talleres son:

- Coordinación y control óculo-manual.
- Desarrollar y explorar sus habilidades manipulativas tales como golpear, coger, buscar, chupar, morder, tirar, etc.
- Identificación y diferenciación de diferentes texturas y temperaturas.
- Interés por investigar la propuesta, sus elementos y el entorno.



Foto 1. Presentación de la propuesta del “taller de frutas y verduras”.

Este taller se llevó a cabo con 4 niños y niñas de 11-12 meses de edad.

A continuación pasamos a exponer la respuesta de los niños y niñas al taller.

Los niños y niñas entran al taller sólo con pañal, pues se pretende que las sensaciones puedan ser de todo el cuerpo y que estén lo más cómodos que se pueda y que el movimiento no esté dificultado por nada.

Entran con curiosidad, despacio, miran curiosos la propuesta y se acercan. Alguno se centra en explorar aquella parte de la propuesta que más le llama la atención y otros

directamente se acercan a la fruta conocida y la prueban. Entran, suben y bajan de las cajas (los que están en un momento de mayor experimentación motora). Miran, prueban y manipulan las frutas y verduras. Las deshacen con las manos, pelan los puerros, se paran con curiosidad a mirar las raíces de estos. Se desplazan por la sala, miran lo que están haciendo sus compañeros y compañeras. Juegan con cada elemento de la propuesta. Disfrutan de la proximidad del “otro”. Sin llegar a compartir la exploración se muestran entre ellos/as eso que les llama la atención. Se sitúan frente al espejo y se observan entre ellos/as y a la educadora. Buscan la mirada del adulto cuando necesitan seguridad o quieren mostrarle algo. No necesitan la proximidad física en este momento pues son capaces de regularse con la sola presencia del adulto de referencia.

Muestran curiosidad por cada sabor, olor, textura. Los mínimos detalles son tenidos en cuenta y son disfrutados. Exploran con todas las partes del cuerpo. Investigan tumbados, sentados, de pie. Cogen con las manos, los pies, la boca. Se tiran encima de las frutas, pintan con ellas en el espejo, suelo, a sí mismos y a los compañeros y compañeras. Son experiencias de cuerpo completo.

➤ **Aula de 1-2 años: taller de sopa**



Foto 2. Presentación de la propuesta del “taller de sopa”.

Este taller se realizó con 4 niños y niñas de 15-17 meses.

Debido a que los niños y niñas a esta edad, ya tienen gran interés por ser cada vez más autónomos, comen solos o con muy poca ayuda, las educadoras observan el placer que supone para ellos explorar todas las acciones posibles con los cubiertos, vasos, platos, etc.

Este interés es trasladado al taller creando un entorno atractivo que invite a la exploración libre, el disfrute de sus habilidades, que provoque satisfacción de su curiosidad y favorezca la autonomía.

A continuación pasamos a exponer la respuesta de los niños y niñas al taller.

Al entrar al taller cada uno se sienta en una zona de la propuesta e inicia la exploración. No hay ruidos, ni chillidos ni desorden. La sensación que se vive en el taller es de trabajo, con dedicación, concentración y seriedad los niños y niñas participantes empiezan a dar muestras de sus grandes capacidades de investigación.

Utilizan las cucharas para su uso habitual y después inventan una gran cantidad de usos diferentes. Pintan con las cucharas en la superficie de pasta, crean ramilletes, las introducen en los tubos de papel y realizan diferentes trasvases con la pasta, usan cucharas, conchas, tubos, vasos, etc.

Se introducen en los recipientes de pasta por turnos, unos han comenzado a imitar a otros, siguen con juegos paralelos y se buscan e interesan por las investigaciones de los compañeros y compañeras. Buscan las diferentes maneras de utilizar los diversos materiales y sorprende la gran cantidad de utilidades que pueden tener las cosas.

Un escurridor de pasta pasa a ser un asiento, un plato, un contenedor maravilloso que no llega a mantener su contenido dentro y provoca que una y otra vez busquen por dónde se escapa la pasta.

Cogen con delicadeza los pedacitos de pasta con una pinza superior muy bien controlada, usan las manos y pies para pintar en la pasta esparcida por la superficie de la tela. Experimentan con las sensaciones que produce la pasta en los pies descalzos cuando se ponen de pie y hacen resbalar sus pies en el suelo.

➤ **Aula de 1-2 años: taller de papel**



Foto 3. Presentaciones de las propuestas del “taller de papel”.

Estos talleres se realizaron con 4-6 niños y niñas de 15-17 meses.

Fundamentalmente el material utilizado en estos talleres es el papel en diferentes modalidades, sin estructurar, es decir, que no tiene un fin en sí mismo. De esta manera, los niños y niñas tienen que inventar, de forma creativa, sus propios objetivos y sus propios aprendizajes. Los niños y niñas con estos materiales desarrollan la sensorialidad y el conocimiento a través de la mirada, la boca, el tacto, el olfato, el oído, el movimiento, etc.

Les gusta jugar con papeles y experimentan con ellos; los arrugan, los rasgan, les hacen bolas, los sacan y los meten en los recipientes, los pisan y se esconden detrás de ellos.

La característica del movimiento que realizan en el taller es la cada vez más creciente precisión, se muestran capaces de establecer relaciones físicas y lógicas de medida, de dentro-fuera, de borde, de clasificación, de seriaciones matemáticas, etc. Y todo esto con la exploración y experimentación que posibilita el espacio del taller.

De esta manera, encuentran muchas formas para desarrollar su extraordinaria curiosidad, investigar, concentrarse con tenacidad y descubrir sus potencialidades.

➤ **Aula de 2-3 años: taller de arcilla**



Foto 4. Presentaciones de las propuestas del “taller de arcilla”.

Este taller se llevó a cabo con 5 niños y niñas de 30 meses.

En este momento evolutivo se trabaja todo lo relacionado con el movimiento y el control corporal, la vida en relación con otros niños y la autonomía personal. Las actividades deben ser motivadoras, deben suponer un aprendizaje y una aventura. Las educadoras dan importancia a la actividad, a los procesos de los niños y niñas, posibilitando y potenciando una educación de los sentidos, aprender a mirar, a sentir, a tocar, etc.

En estas edades donde todo es más global que en ninguna otra, donde todas las experiencias son experiencias de cuerpo entero, es donde y cuando se aprende a ir dominando el cuerpo a disfrutar de él y de todas sus posibilidades, a diferenciarse de los demás como individuo.

Estudiando bien el espacio y los materiales del taller se creó un ambiente de confianza en el que los niños y niñas se sintiesen seguros y se atreviesen a investigar, manipular, experimentar, relacionarse con sus iguales, pedir ayuda si la necesitaban y disfrutaran de las actividades que van descubriendo.

A todos los niños y niñas les gusta tener experiencias con materiales como agua, tierra o arena. Si tienen la oportunidad y los medios, intentarán, entre otros, excavar, surcar, hundir, etc., intentando descubrir sus propiedades y con ello descubrirse a sí mismos.

La arcilla es un material excelente para que los niños y niñas experimenten, pues hay multitud de formas de trabajarla. El trabajo con la arcilla es un descubrimiento personal que

todo niño y niña efectúa con su propio método y a su propio ritmo y forma parte de su pensamiento y acción. La arcilla es una materia blanda, con sensaciones térmicas precisas, un tacto suave y particular. Con ella se mantiene plenamente la sensibilidad táctil, toma todas las formas posibles y puede recuperar la suya inicial. Además, permite moldear formas tridimensionales y formas elevadas en verticalidad.

En el taller presentado, se ofrece a los niños y niñas el material propio del taller de arcilla, con diferentes herramientas y objetos a su alcance para modelar, vaciar, alisar, cortar, etc., además de utilizar su propio cuerpo para dejar huella. Se puede decir que casi cualquier material tiene cabida, es material no estructurado que favorece crear escenarios donde niños y niñas pueden inventar sus juegos de verdad y aprender por ellos mismos. Se estudia una distribución armoniosa de materiales que sea atractiva situando una mesa en la parte central al taller. Con esta distribución se pretende posibilitar y potenciar los desplazamientos para buscar el material deseado y el taller se convierte en un privilegiado espacio de experimentación. El hecho de dejar huella de sí mismo, de dar a un material su propio sello individual, dominándolo y descubriéndolo, supone una enorme satisfacción para los niños y niñas, ya que descubren las propiedades de los objetos y los materiales, comprueban su resistencia, perciben su textura, observan sus colores, descubren su peso y observan, juegan y comprueban que tanto objetos como materiales pueden llegar a dominarse.

➤ **Aula de 2-3 años: taller de pintura**



Foto 5. Presentaciones de las propuestas del “taller de pintura”.

Debido a la gran variedad de talleres de pintura realizados en la escuela, hemos considerado oportuno presentar, de manera general, cómo se organiza el espacio y los materiales en estos talleres de pintura, sin llegar a contemplar uno concreto.

Con las propuestas de pintura se pretende hacer del taller un espacio sin fronteras para experimentar en todas las posiciones, tanto en un espacio horizontal como vertical, fomentado además, la interrelación entre los niños y niñas, la exploración, la cooperación, así como facilitar y provocar un tiempo de disfrute e investigación personal sabiendo que no serán juzgados y que se respetarán sus diferentes tiempos y procesos.

En la sesión se ofrece a los niños y niñas el material propio y habitual del taller de pintura:

- Rodillos, pinceles y esponjas de diferentes tamaños.
- Pinturas de diferentes colores.
- Lienzos sobre los que poder experimentar, cubriendo la práctica totalidad del suelo y de la pared del taller.
- Caballetes con cartulinas.

El material, además de ser presentado de manera atractiva, es distribuido por todo el espacio con la intencionalidad de favorecer los desplazamientos de los niños y niñas.

5.1.11. Reflexión y análisis de los talleres

De manera genérica, observamos que el taller ofrece otro punto de vista y rompe con los esquemas preestablecidos; estética muy cuidada, utilización de materiales reciclados y no estructurados, los colores, las texturas, la organización y presentación de las propuestas, el trabajo en grupo pequeño, etc. Es un auténtico laboratorio de experiencias, un lugar que invita a la creatividad, la investigación, la fantasía, el descubrimiento, la exploración... En definitiva, un lugar en el que los niños y niñas pueden expresarse libremente con sus “cien lenguajes”, en donde lo que importa es el proceso y no el producto final.

Comprobamos como detrás de cada propuesta artística se esconde todo un trabajo pedagógico y de investigación, ya que las educadoras, además de diseñar propuestas

minuciosamente planteadas y estéticamente cuidadas, observan, documentan e interpretan los procesos de conocimiento que los niños y niñas llevan a cabo a través de las mismas.

Consideramos que la documentación sistemática y exhaustiva realizada en los talleres, por un lado deja huella de las actuaciones que los niños y niñas realizan en el taller, y por otro lado, permite al profesorado conocer el momento evolutivo y madurativo (a todos los niveles) de su alumnado y por lo tanto, obrar de manera coherente y consecuente.

Además, atisbamos como las propuestas artísticas ofrecen a los niños y niñas un desarrollo global e íntegro, ya que a través de las mismas, el alumnado adquiere destrezas y habilidades cognitivas, sociales, físicas y afectivas.

Comprobar in situ cómo se llevan a cabo las propuestas artísticas y cómo trabajan los niños y niñas en el taller, no deja indiferente a nadie. Observamos el alto grado de atención y concentración del alumnado, en donde cada uno es libre de elegir qué y con quién quiere trabajar. Comprobamos como son capaces de comunicarse y llegar a acuerdos entre ellos sin necesidad de hablar (pues muchos de ellos todavía no han adquirido el lenguaje oral). Nos percatamos de la cantidad de aprendizajes que los niños y niñas adquieren jugando, pues aquí jugar es un derecho. Evidenciamos la importancia de la documentación, pues las educadoras observan con detenimiento, apuntan lo relevante y significativo, fotografían y graban con sus cámaras lo que sucede en el aula, para posteriormente valorar el proceso de aprendizaje.

En el ambiente, se puede respirar un escrupuloso respeto hacia la imagen del niño, se cree en sus posibilidades y potencialidades, dándole libertad de acción y expresión para comunicarse y expresarse libremente, sin la intervención y manipulación del adulto.

Todo ello nos confirma que estamos ante una Educación Artística de calidad; de ahí que la propongamos como ejemplo o modelo de buenas prácticas para llevar a cabo en nuestras aulas de Educación infantil.

5.1.12. Diferencias entre Reggio Emilia y la escuela Urtxintxa

Como señalaba Hoyuelos (2009) “nos debemos convencer de que Reggio sólo existe en Reggio y que no es posible copiar la experiencia que tiene sus anclajes en un tipo de sociedad, política, historia, economía y cultura” (p. 40).

En este apartado, trataremos de vislumbrar las diferencias que, tras nuestro paso por la escuela, hemos encontrado entre las escuelas de Reggio Emilia y la Escuela Urtxintxa.

	REGGIO EMILIA	ESCUELA URTXINTXA
Conocimiento del enfoque reggiano por parte de las familias	Alto	Bajo
Figura del <i>atelierista</i>	Si	No
Número de alumnado (ratio educadora – niño/a)	Alto	Bajo

Tabla 2. Diferencias Reggio Emilia y la Escuela Urtxintxa (fuente: elaboración propia).

A continuación, pasamos a detallar las diferencias reflejadas en la tabla 2.

- Figura del *atelierista*

Como hemos señalado en apartados anteriores, la figura del *atelierista*, es una auténtica seña de identidad en el enfoque reggiano.

En la escuela de Urtxintxa no existe esta figura como tal, sin embargo, todas las educadoras de la escuela han sido formadas por el maestro, pedagogo y tallerista D. Alfredo Hoyuelos, referente indiscutible del enfoque reggiano en nuestro país. Dicha formación inicial, junto a la formación continua y permanente, permite al personal docente la cualificación necesaria para llevar a cabo las funciones propias del *atelierista*.

- Conocimiento del enfoque reggiano por parte de las familias

Mientras que las familias que frecuentan las escuelas de Reggio Emilia conocen en profundidad (debido a la trayectoria de las escuelas en dicha ciudad) el enfoque reggiano y todo lo que este conlleva, en la escuela Urtxintxa, y tras acudir a una reunión de padres y madres, comprobamos que la gran mayoría de las familias desconoce el enfoque y su filosofía. Señalamos que, recientemente, la escuela ha pasado una encuesta a las familias para conocer los motivos reales por los cuales llevan a sus hijos/as a esta escuela (no mostramos los resultados obtenidos, ya que al término de este trabajo no se habían recogido).

- Número de alumnado (ratio educadora - niño/a)

Según Hoyuelos (2009), las escuelas de 0-3 años en Reggio Emilia, son escuelas pequeñas que no superan los 66 niños/as.

En la escuela Urtxintxa, sin embargo, cuentan con 124 niños-as, siendo su ratio educadora - niño/a:

- 18 niños/as de 1-2 años por educadora.
- 13 niños/as de 2-3 años por educadora.
- 8 niños/as lactantes por educadora.

Tras preguntar a las educadoras de la escuela por los ratios fijados en las escuelas de Reggio Emilia, nos comentan que estas cifras se ven reducidas a la mitad.

Como señalábamos al comienzo de este apartado, podemos afirmar que las diferencias encontradas entre ambas escuelas, son fruto del contexto y la situación política, social, económica, histórica y cultural a la que cada escuela pertenece.

5.2. ENCUESTA DOCENTE: EL VALOR DE LO ARTÍSTICO EN NUESTRAS AULAS DE INFANTIL

Después de conocer el trabajo y el valor que la escuela Urtxintxa otorga a la Educación Artística, se hacía necesario conocer cómo trabajan y valoran dicha disciplina los docentes

de Educación infantil, los cuales basan su metodología en el modelo educativo tradicional. Como hipótesis a este estudio, y basándonos en nuestra propia experiencia, consideramos que los resultados obtenidos, reflejarán la precaria situación que vive la Educación Artística en nuestras aulas de infantil.

5.2.1. Cuestionario

Para conocer la opinión de los docentes, nos hemos servido de una metodología cuantitativa, basada en la realización de un cuestionario (anexo VII), que nos permitirá analizar estadísticamente los resultados obtenidos.

El cuestionario se ha pasado a un total de 27 docentes de Educación infantil de centros públicos de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad de Castilla y León³. En concreto, a 17 docentes de la Comunidad Madrid y a 10 de la Comunidad de Castilla y León.

El cuestionario, consta de 11 ítems de preguntas cerradas. A través de los mismos, tratamos de conocer el valor que se otorga a la Educación Artística a nivel social y educativo, si el docente posee o no formación artística, la inclusión que este hace de las actividades plásticas y visuales en la programación de aula, si utiliza la expresión libre, la copia o ambas, si existen lugares o espacios específicos para realizar las actividades plásticas, si documentan o no el proceso artístico del alumnado, la prioridad que atribuyen a la expresión plástica y visual en su programación y si conocen el enfoque reggiano.

5.2.2. Análisis de datos

En este apartado, analizaremos y reflexionaremos sobre los resultados obtenidos en cada uno de los ítems propuestos en el cuestionario.

El primer ítem, pregunta *¿considera que la Educación Artística está valorada a nivel social?* Observamos que para el 61% de los docentes la Educación Artística está poco valorada a nivel social, seguida de un 25% que considera que no está nada valorada, mientras que un 14% opina que está bastante valorada.

³ Para salvaguardar la privacidad de los centros, omitimos su identidad.

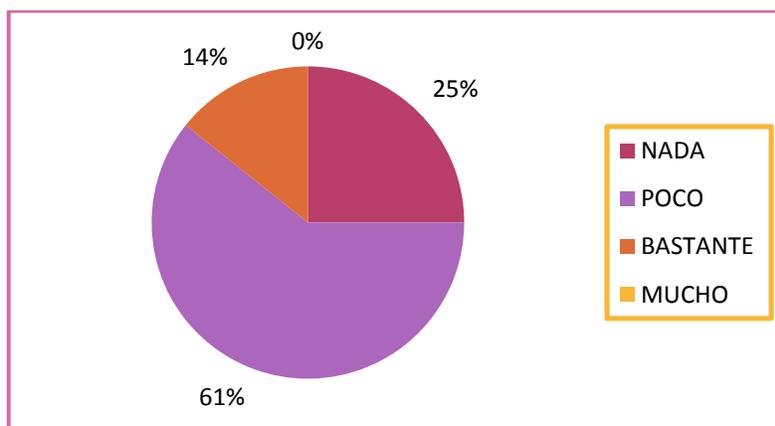


Gráfico 1. Valoración a nivel social

El segundo ítem, hace referencia a si se el docente considera que *la Educación Artística está valorada a nivel educativo*. Para el 59% de los docentes la Educación Artística está poco valorada a nivel educativo, mientras que para el 26% lo está bastante y solo el 15% opinan que lo está mucho.

Comprobamos en estos dos primeros gráficos, como la Educación Artística está poco valorada tanto a nivel social como educativo.

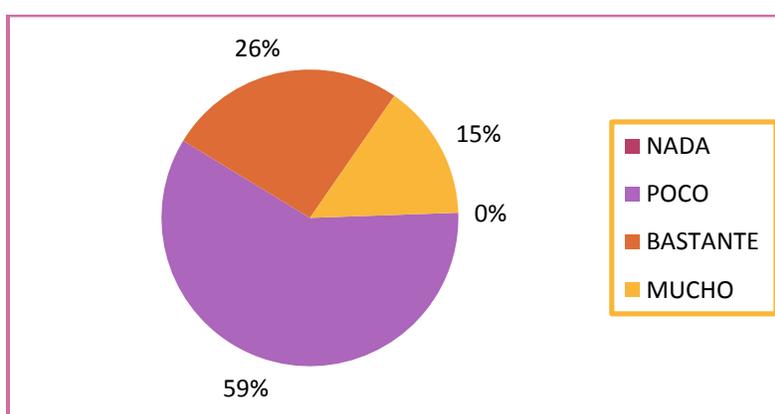


Gráfico 2. Valoración a nivel educativo

El tercer ítem, señala si para los docentes *la Educación Artística contribuye al desarrollo íntegro del alumnado*. Observamos que para el 89% de los docentes la Educación Artística contribuye mucho, mientras que para el 11% de los encuestados contribuye bastante. Es decir, todos los docentes en mayor o menor medida consideran importante la Educación Artística para el desarrollo íntegro del alumnado, sin embargo, nos resulta contradictorio dichos resultados, ya que tal y como nos indica el gráfico anterior, existe un alto porcentaje que considera que la Educación Artística no está valorada a nivel educativo.

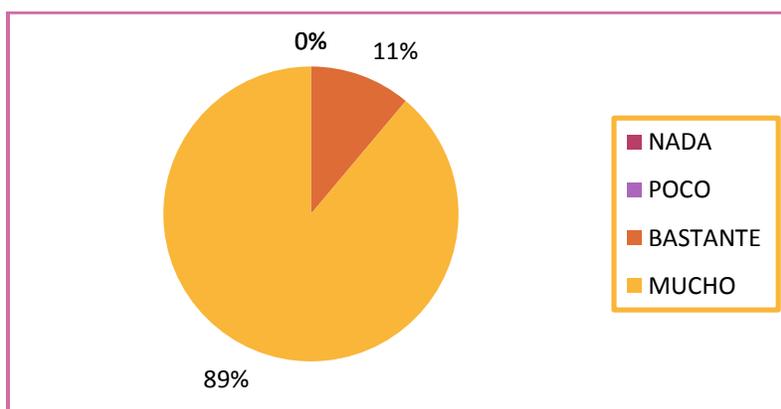


Gráfico 3. Contribución al desarrollo íntegro

El cuarto ítem, pregunta *¿qué importancia otorga a las actividades de Expresión Plástica y Visual en Educación infantil?* El 70% de los docentes consideran muy importante las actividades plásticas y visuales, mientras que el 30% piensan que son bastante importantes.

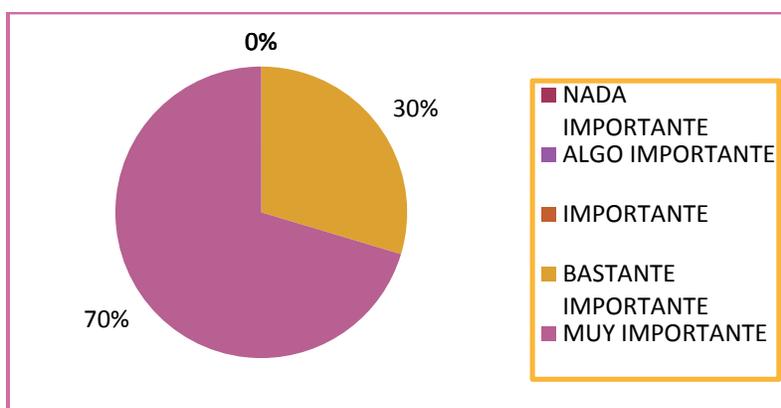


Gráfico 4. Importancia a las actividades de Expresión Plástica y Visual

El quinto ítem, trata de obtener información acerca de la *formación docente en cuanto a Educación Artística se refiere*. El 93% de los docentes no tiene ningún tipo de formación específica en Educación Artística, frente a un 7% que sí posee formación artística, especificando que la misma ha sido adquirida a través de cursos, universidad y de manera autodidacta. Resulta alarmante comprobar cómo el profesorado de infantil carece de una formación artística adecuada. Por ello, y partiendo de que el docente debe conocer la materia que imparte, nos preguntamos, ¿cómo podemos enseñar algo que desconocemos?

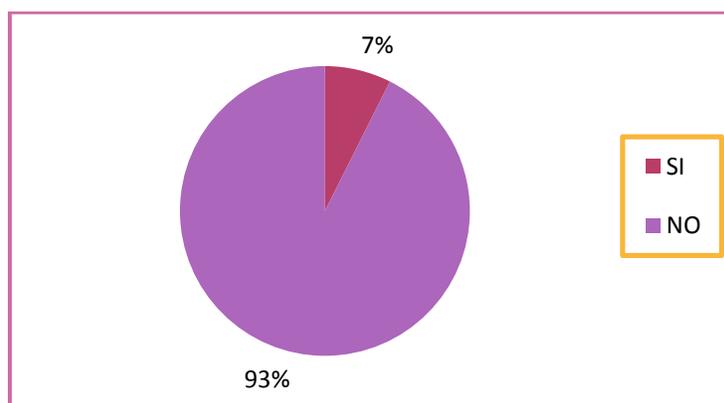


Gráfico 5. Formación específica en Educación Artística

El sexto ítem, pregunta *¿Incluye actividades plásticas y visuales de manera sistemática en su programación de aula?* Un 89% afirma que sí incluye actividades plásticas y visuales de manera sistemática, mientras que un 11% solo lo hace a veces.

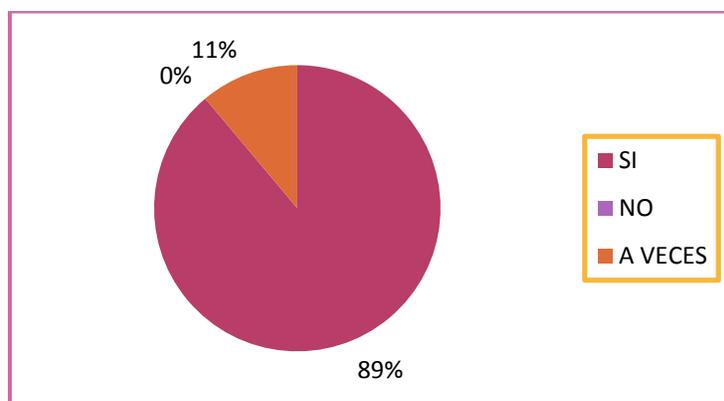


Gráfico 6. Inclusión de actividades plásticas y visuales

El séptimo ítem, hace referencia a si *las actividades plásticas se basan en la expresión libre, la copia de modelos o ambas*. Un 48 % de los docentes utiliza la expresión libre, al igual que otro 48% utiliza ambas, mientras que un 4% solo utiliza la copia.

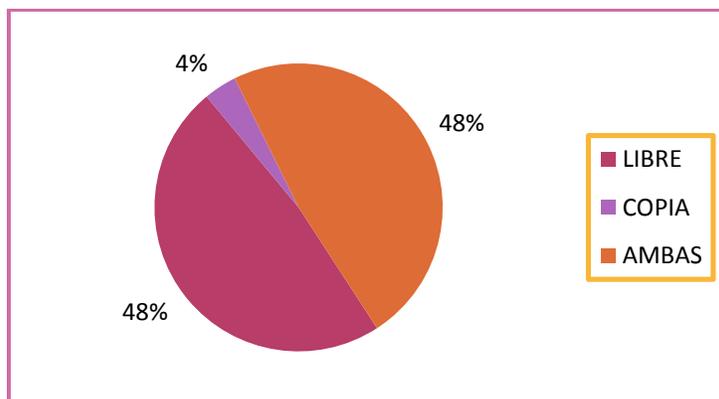


Gráfico 7. Expresión libre, copia o ambas

El octavo ítem, pregunta *¿existe un lugar específico para realizar actividades plásticas?* En el 93% de las aulas no existe un lugar específico, mientras que en un 7% si existe.

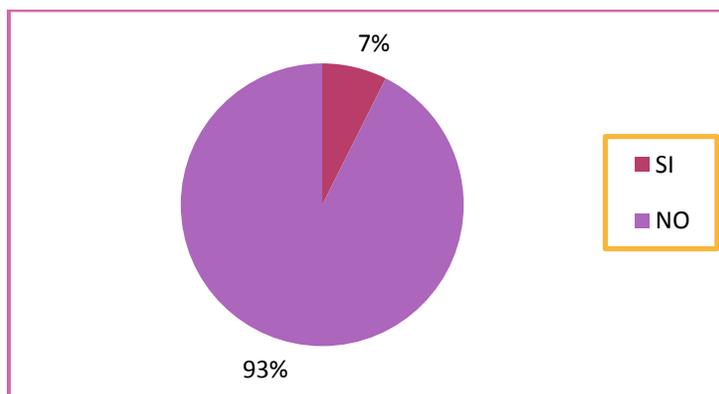


Gráfico 8. Lugar específico para actividades plásticas

El noveno ítem, hace referencia a la *documentación del proceso artístico*. El 62% del profesorado encuestado no documenta el proceso artístico, el 21% lo hace a veces y el 17% sí documenta. En los casos en los que sí se documenta el proceso artístico, los instrumentos utilizados por los docentes en su mayoría son fotos, paneles, biografía, imágenes y libros.

Tras los resultados obtenidos, nos sorprende el alto grado de profesorado que no utiliza ningún instrumento para documentar el proceso artístico, de ahí que nos preguntemos:

Si no documentamos ¿estamos interpretando y evaluando adecuadamente el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado?

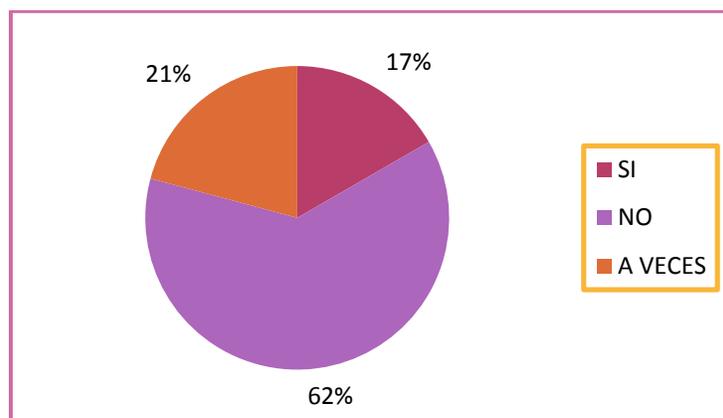


Gráfico 9. Documentación del proceso artístico

El décimo ítem, trata de comprobar *la prioridad que se atribuyen a diversas disciplinas* en la programación de aula. La gran mayoría de los docentes priorizan materias instrumentales como las lógico-matemáticas y la lectoescritura, otorgándoles a ambas un 26%, seguidas de idiomas con un 19%, de psicomotricidad con un 11%, expresión plástica-visual y musical con un 7%, siendo las ciencias las de menor prioridad con un 4%.

De estos resultados deducimos aspectos significativos y contradictorios, ya que los resultados constatan el escaso valor que se otorga a la expresión plástica-visual, aun a merced de considerar que dicha disciplina, tal y como apuntábamos en los gráficos anteriores, es considerada de gran importancia para el desarrollo del alumnado e incluida de manera sistemática en las programaciones.

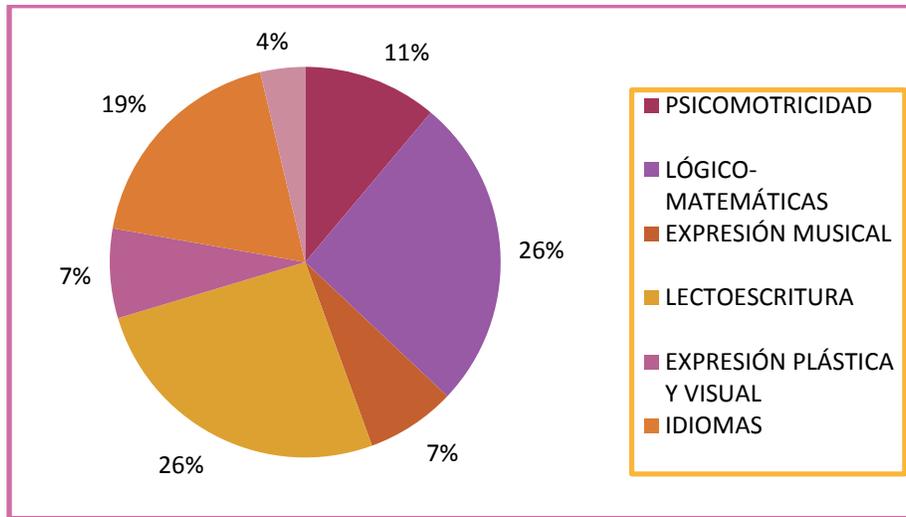


Gráfico 10. Prioridad disciplinas

Por último, el undécimo ítem y por las propias características del trabajo, trata de comprobar si el docente *conoce el enfoque reggiano*. El 81% de los docentes encuestados no conoce el enfoque reggiano, frente a un 19% que sí lo conoce.

Resulta curioso como un enfoque que lleva más de medio siglo al servicio de la educación, no es conocido por la gran mayoría del profesorado.

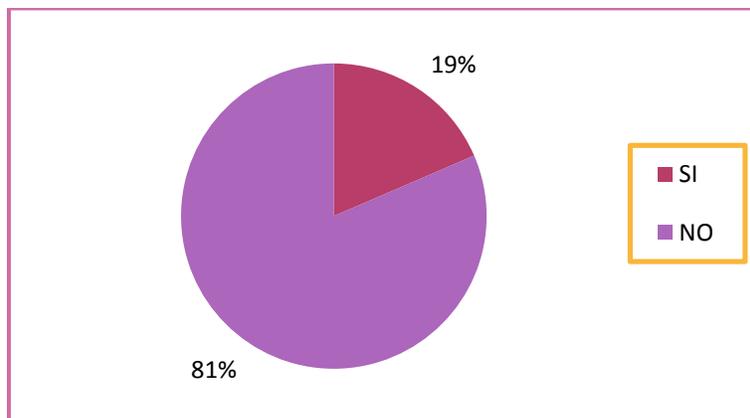


Gráfico 11. Conoce el enfoque reggiano

Después de analizar los datos obtenidos en los cuestionarios, encontramos en alguno de ellos resultados que nos hacen preguntarnos:

- ¿Por qué, frente a otras disciplinas, se otorga una escasa prioridad a la Educación Artística, si se considera que la misma contribuye mucho al desarrollo íntegro del alumnado?
- ¿Qué enseñamos en nuestras clases de expresión plástica y visual si carecemos de formación artística?
- ¿Cómo evaluamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado si no utilizamos instrumentos que documenten los procesos artísticos?

Todas estas preguntas, nos hacen pensar, tal y como vaticinábamos al comienzo de este punto, que la Educación Artística presenta una situación bastante deficiente en nuestras aulas de infantil.

5.3. CONTRASTANDO METODOLOGÍAS

En este punto, y después de haber analizado dos métodos educativos; el tradicional y el llevado a cabo en la escuela Urtxintxa, pasamos a resaltar el aspecto que consideramos más relevante y que hace a ambos modelos ser tan diferentes: la importancia “real” que se otorga a la Educación Artística.

Observamos como ambos modelos otorgan a la Educación Artística una gran importancia en la etapa de Educación infantil, afirmando que, teóricamente, estarían empatados. Sin embargo, comprobamos que en su parte práctica, este hecho cambia.

Demostramos por qué:

	MÉTODO TRADICIONAL ⁴	MÉTODO DE LA ESCUELA URTXINTXA ⁵
Prioridad de la Educación Artística frente a otras disciplinas	Baja	Igual
Formación artística del profesorado	Escasa o Nula	Alta (formación continua o permanente)
Documentación del proceso artístico del alumnado	Escasa o Nula	Sistemático y exhaustivo
Existe un lugar específico para realizar las actividades plásticas y visuales	No	Sí

Tabla 3. Diferencias Método tradicional y Escuela Urtxintxa (fuente: elaboración propia).

Observamos como el profesorado del método tradicional, no prioriza de igual manera la Educación Artística frente a otras disciplinas. Posee una escasa o nula formación artística. No suele documentar el proceso artístico del alumnado y en la gran mayoría de escuelas, no existe un lugar específico para realizar actividades plásticas y visuales. Todo ello nos hace pensar que la Educación Artística, en el método tradicional, requiere de pocos requisitos para ser impartida.

Sin embargo, el modelo de la escuela Urtxintxa prioriza a todas las disciplinas por igual. Sus educadoras poseen una alta formación artística, la cual reciclan de manera constante y permanente. En cuanto a la documentación, y dado el gran valor pedagógico que tiene el proceso artístico, las educadoras documentan dicho proceso a través de multitud de instrumentos. Además, la escuela posee un lugar específico para realizar todo tipo de actividades expresivas.

⁴ Basándonos en las encuestas docentes.

⁵ Enfoque reggiano.

Todos estos aspectos contrastan que la metodología utilizada en el método tradicional, llevado a cabo en la gran mayoría de escuelas infantiles de nuestro país, no ofrece una Educación Artística de calidad, frente a la metodología utilizada en la escuela Urtxintxa que, como hemos comprobado a lo largo de su estudio, otorga un gran valor a todo lo artístico y lo estético.

6. CONCLUSIONES

Nos basaremos en los siete objetivos que nos planteamos al comienzo de este trabajo, para realizar las conclusiones que cada uno de ellos nos genera.

1. Resaltar la importancia de la Educación Artística en la etapa de Educación infantil.

Respondemos doblemente.

Por una parte, en nuestro marco teórico, se pone de manifiesto, a través de diferentes autores, la importancia de la Educación Artística en la etapa de Educación infantil.

Y por otra parte, y basándonos en las encuestas docentes, comprobamos como el profesorado considera que dicha disciplina contribuye mucho al desarrollo íntegro del alumnado.

2. Manifestar las características del modelo educativo *Reggio Approach* como modelo innovador para trabajar la Educación Artística en Educación infantil.

Exponemos de manera clara y concisa, los rasgos más representativos del modelo educativo *Reggio Approach*, resaltando y enfatizando los aspectos artísticos más característicos del mismo.

3. Reflejar las diferencias en materia artística entre nuestro modelo educativo tradicional y el modelo educativo reggiano.

Respondemos doblemente.

Por una parte, y basándonos en nuestra experiencia escolar y profesional, comparamos nuestro modelo educativo tradicional con el llevado a cabo en las escuelas de Reggio Emilia.

Y por otra parte, y basándonos en las encuestas docentes y en el estudio de la escuela infantil Urtxintxa, contrastamos ambos modelos y reflejamos las diferencias encontradas.

En ambos casos analizamos y reflexionamos sobre los resultados obtenidos.

4. Recoger y analizar datos acerca de la Educación Artística en enseñanza infantil, y del grado de conocimiento del enfoque reggiano.

Sirviéndonos del cuestionario, hemos recogido información para conocer la opinión de los docentes de infantil sobre aspectos de Educación Artística, así como su conocimiento acerca del enfoque reggiano.

Posteriormente, hemos analizamos los datos obtenidos, los cuales hemos detallado en el apartado de análisis de datos.

5. Demostrar que existen otras alternativas y opciones metodológicas de calidad para hacer y practicar la Educación Artística en nuestro país.

Queda demostrado tras conocer y presentar la excelente metodología educativa llevada a cabo en la escuela Urtxintxa en Berriozar (Navarra).

Tras nuestra investigación hemos podido comprobar cómo su metodología es un claro ejemplo de calidad educativa, encontrando en la misma una alternativa de cambio al modelo tradicional.

6. Estudiar el caso de la escuela de Berriozar, como ejemplo de adopción de los planteamientos reggianos en nuestro país.

Reflejado a lo largo del estudio realizado a la escuela.

Comprobamos como la escuela, adapta y contextualiza la filosofía reggiana a sus necesidades y demandas, sin pretender ser una copia de las escuelas de Reggio Emilia, pues son conscientes de que “Reggio solo existe en Reggio”.

Con este estudio, evidenciamos la posibilidad de adoptar el planteamiento educativo en nuestras aulas de infantil.

7. Estudiar una serie de propuestas basadas en el enfoque reggiano que sirvan para proponer una serie de talleres artísticos, creativos e innovadores, para llevar a la práctica en la etapa de Educación infantil.

Hemos mostrado una serie de propuestas basadas en el enfoque reggiano. Tras reflexionar y analizar las mismas, hemos comprobado que responden a lo que podemos denominar una educación artística de calidad, proponiéndolas como talleres artísticos, creativos e innovadores para llevar a la práctica en la etapa de Educación infantil.

Apoyándonos en la certeza ya demostrada de que la Educación Artística contribuye a que nuestros niños y niñas se desarrollen íntegramente; de ahí su innegable e incuestionable presencia en la etapa de Educación infantil, tras la realización de este trabajo, podemos afirmar que otra Educación Artística es y debe ser posible.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios nos desvelan aspectos muy significativos y relevantes. A través de ellos, hemos comprobado cómo a pesar de que el profesorado considera la Educación Artística una disciplina muy importante para el desarrollo íntegro del niño/a, este continúa otorgándole una escasa prioridad en sus programaciones. Entendemos que no debemos seguir categorizando ni jerarquizando disciplinas, pues todas ellas son importantes. A modo de metáfora, Malaguzzi señalaba que los niños poseen cien lenguajes, pero los adultos les robamos noventa y nueve. De acuerdo con sus palabras, apostillamos que, en nuestra mano está devolvérselos.

Otro aspecto a destacar revelado en las encuestas, es la necesidad urgente de formación artística por parte del profesorado, pues no podemos estar cualificados si carecemos de ella, convencidos de que la formación permanente debe responder más a un acto de responsabilidad que a la obligación que tenemos de hacerlo.

Resaltar, sin embargo, que existen modelos educativos que sí responden adecuadamente a la Educación Artística de calidad que cada niño/a merece. En este trabajo hemos presentado

uno de los mejores modelos educativos a nivel mundial; el *Reggio Approach*, basado en la pedagogía de Loris Malaguzzi.

Un modelo educativo basado en la imagen del niño como ser potente y curioso, capaz de investigar, explorar, descubrir y ser agente de su propio aprendizaje. En donde el docente, comprometido con la causa, investiga el proceso de enseñanza-aprendizaje para con ello, interpretarlo y ofrecer todo un mundo de posibilidades, situaciones y experiencias al alumnado. Dicho modelo, adoptado por la escuela Urtxintxa en Berriozar (Navarra), nos hace entrever que otra escuela es posible.

Amar esta profesión implica analizar y reflexionar críticamente el acto educativo, con la única finalidad de mejorar y ofrecer una educación de calidad.

Con este trabajo pretendemos que los profesionales de la educación, reflexionen sobre lo que ocurre dentro de sus aulas y se atrevan a cambiar y a contemplar otras alternativas.

Por último, quisiéramos destacar que gracias a las acciones requeridas para llevar a cabo este trabajo hemos podido iniciarnos en la investigación educativa, despertando nuestra curiosidad e interés por seguir haciéndolo, pues a través de ella entenderemos y mejoraremos la práctica docente, y por ende la de nuestro alumnado.

7. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica en infantil. *Arte, Individuo y sociedad*. 12, 47-55.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro-eub.
- Balada, M. y Juanola, R. (1984). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de Educación infantil. *Aula Abierta*. 2 (37), 123-130.
- Cabanellas, M.I., Arujo, A., Balaguer, I., Altimir, D., Dahberg. G., Bruner, J. et al. (2001). Reggio fuera de Reggio. Ocho opiniones, algunos recuerdos y muchas ideas. *Cuadernos de Pedagogía*. 307, 74-85.
- Cabanellas, M.I., Eslava, C., Tejada, M. y Hoyuelos, A. (2005). Territorios posibles en la escuela infantil. En Cabanellas, M.I., Eslava, C., Hoyuelos, A., Polonio, R., Tejada, M. et al. (Comp.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. (pp. 143-180). Barcelona: Graó.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación infantil*. Barcelona: Graó.
- De la Torre, S. (1982). *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Morata: Madrid.
- Díaz, M^a. D. (2011). Sobre la educación en artes plásticas y visuales. *Espacio y tiempo, Revista de Ciencias Humanas*. 25, 163-170.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1991-92). Reflexiones acerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*. 4, 9-22.

- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y sociedad*. 47-55.
- García-Sípido, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, Individuo y Sociedad*. 15, 61-72.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A..
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación infantil. *Tribuna abierta*, 12, 100-109.
- Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Educación infantil*. 36-44.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marín, R. (1984). *La creatividad*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Marín, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. M. Sánchez (Comp.), *¿Qué es la educación artística?* (115-149). Barcelona: Sendai ediciones.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación infantil*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Navarro, J.I. et al.(Coords.) (2010). *“Psicología de la educación para docentes”*. Madrid: Psicología Pirámide.

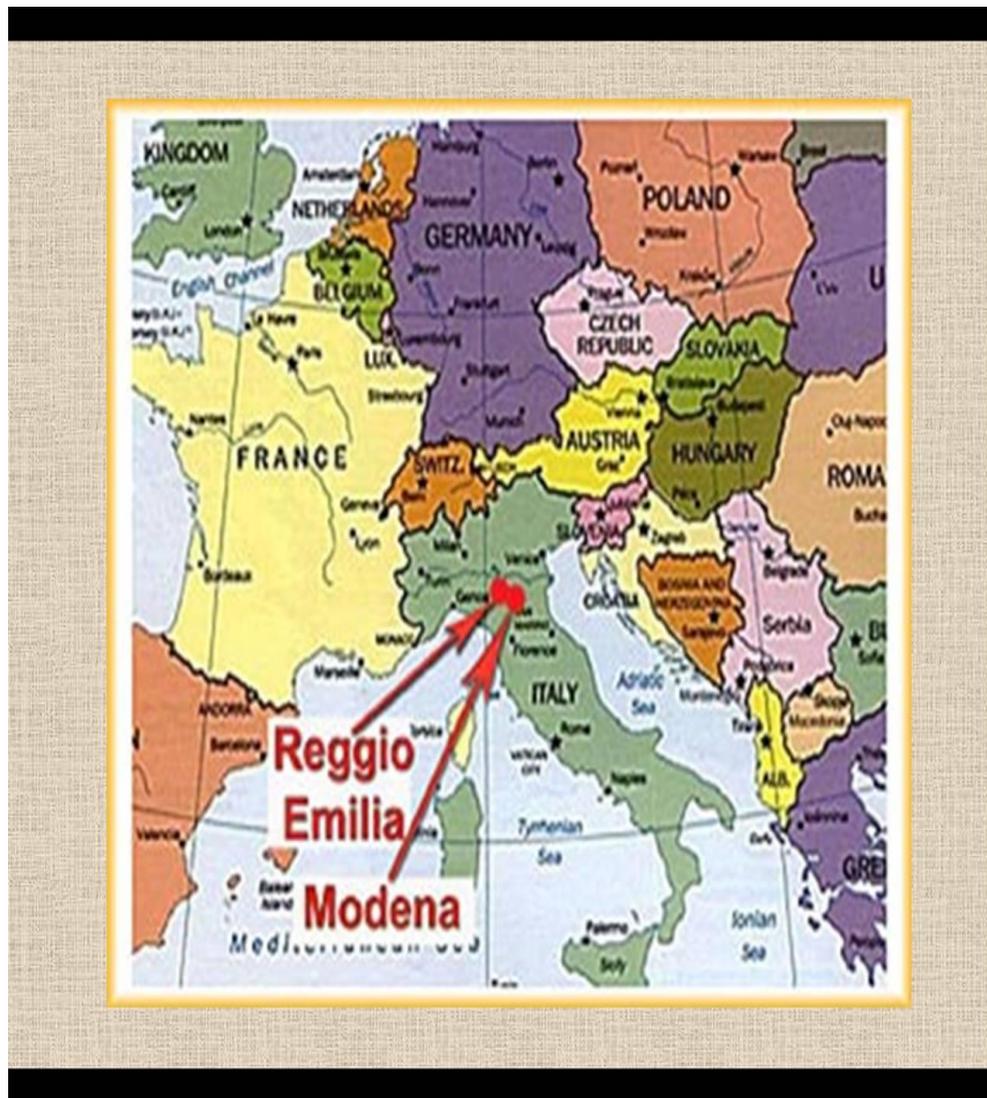
- *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación infantil.* Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735- 53738.
- *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil.* Boletín Oficial del Estado núm. 5, de 5 de enero de 2008, pp. 1016-1036.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte.* Buenos Aires: Paidós.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Sánchez, M. (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro. En Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. M. Sánchez (Comp.), *¿Qué es la educación artística?* (21-44). Barcelona: Sendai ediciones.
- Tello, P. (1995). Educación Artística y preadolescencia. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 24, 99-111.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación infantil.* Madrid: Morata.
- Vigostsky. L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

ANEXOS

ANEXO I: PRODUCCIONES ARTÍSTICAS



ANEXO II: PLANO SITUACIONAL



ANEXO III:

“LOS CIEN LENGUAJES DEL NIÑO”

Los cien lenguajes del niño.

El niño está hecho de cien.
El niño tiene cien lenguas,
cien manos,
cien pensamientos,
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar,
cien, siempre cien maneras de escuchar
de sorprenderse, de amar,
cien alegrías para cantar y entender,
cien mundos que descubrir,
cien mundos que inventar,
cien mundos que soñar.
El niño tiene cien lenguas
(y aún cien y cien y cien)
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:
de pensar sin manos,
de actuar sin cabeza,
de escuchar y no hablar,
de entender sin alegría,
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,
el cielo y la tierra,
la razón y el sueño,
son cosas que no van juntas.
Y le dicen
que el cien no existe.
El niño dice: **“en cambio el cien existe”.**

Loris Malaguzzi

ANEXO IV:

“PREGUNTAS EMPLEADAS EN LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN”

Pasamos a exponer algunas de las preguntas en las que nos basamos, para recoger información de la escuela tras nuestro paso por la misma.

○ **IMPORTANCIA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

- ¿Qué importancia tiene la Educación Artística en la escuela?
- ¿Qué prioridad te merece respecto a otras disciplinas?
- ¿Cómo la trabajas?
- ¿Trabajas de manera individual o en pareja educativa?
- ¿Qué imagen tienes del niño/a?

○ **RESPECTO A REGGIO EMILIA**

- ¿Tratáis de reproducir o copiar el patrón de las escuelas de Reggio Emilia?
- ¿Qué diferencias encontráis?

○ **FORMACIÓN ARTÍSTICA**

- ¿Qué formación artística posees?
- ¿Te formas de manera permanente?

○ **PROPUESTAS EDUCATIVAS**

- ¿Respondéis a programaciones previamente planificadas?
- ¿En qué te basas para preparar tus propuestas educativas? ¿Qué finalidad tienen?
- ¿Intervienes en las mismas mientras el niño/a trabaja en ellas?
- ¿Qué material, espacios e instrumentos utilizas? ¿por qué?
- Los niños/as, ¿trabajan las propuestas en gran grupo o en pequeño grupo?

○ **FAMILIAS**

- ¿Las familias apoyan el proyecto educativo de la escuela familia? ¿conocen el enfoque y la filosofía reggiana?

○ **PILARES, ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA**

- ¿Cómo se organiza la escuela? ¿Quién/es participan en el proyecto educativo?
- ¿Cuál es su distribución?
- ¿Qué importancia adquiere el espacio y el ambiente?

ANEXO V:
“ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL
URTXINTXA (Berriozar, Navarra)”



ANEXO VI: “TALLER DE EXPRESIÓN”



ANEXO VII: CUESTIONARIO DOCENTE

1. ¿Considera que la Educación Artística está valorada a nivel social?

NADA POCO BASTANTE MUCHO

2. ¿Y a nivel educativo?

NADA POCO BASTANTE MUCHO

3. Bajo su punto de vista, ¿contribuye la Educación Artística al desarrollo íntegro del alumnado?

NADA POCO BASTANTE MUCHO

4. De 0 a 5, ¿qué importancia otorga a las actividades de Expresión Plástica y Visual en Educación infantil? (0= poca importancia y 5=mucha importancia) _____

5. ¿Tiene formación específica en Educación Artística? En caso afirmativo, indique cuál: _____

SÍ NO

6. ¿Incluye actividades plásticas y visuales de manera sistemática en su programación de aula?

SÍ NO A VECES

7. De manera genérica, en las actividades plásticas, ¿utiliza la expresión libre o la copia de modelos?

LIBRE COPIA AMBAS

8. En su centro, ¿existe un lugar específico para realizar actividades plásticas?

SÍ NO

9. ¿Documenta el proceso artístico del alumnado? En caso afirmativo, indique que instrumento/s utiliza: _____

SÍ NO A VECES

10. ¿Qué prioridad atribuye a las siguientes disciplinas en su programación?

(1= mucha prioridad y 7= poca prioridad)

- _____ Psicomotricidad
- _____ Lógico-matemáticas
- _____ Expresión musical
- _____ Lecto-escritura
- _____ Expresión plástica y visual
- _____ Idiomas
- _____ Ciencias

11. ¿Conoce el enfoque reggiano?

SÍ NO

Gracias por su colaboración