

## LOS GENIOS DEL PASADO, LOS IMITADORES DEL PRESENTE: HACIA UNA REVISIÓN DE LAS CONCEPCIONES ARTÍSTICAS QUE ENSEÑAN LOS LIBROS DE ARTE PARA NIÑOS Y NIÑAS

Pilar Marchiano

María Florencia Basso

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

El presente trabajo plantea un análisis de los supuestos básicos subyacentes que existen en los libros de arte para niños y niñas. A partir de un estudio de campo en la librería *Rayuela* de la ciudad de La Plata, identificamos la pervivencia de concepciones artísticas eurocéntricas propias de la Modernidad como la de *genio creador*, *inspiración* y la superioridad de la pintura en relación a otras disciplinas. También reconocimos estrategias didácticas que invitan a imitar y completar dibujos preestablecidos, las cuales explicamos desde la teoría funcionalista. Es así, que este escrito propone revisar los imaginarios sobre el arte en la enseñanza de niñas y niños y generar nuevas preguntas para problematizar los supuestos existentes.

**Palabras clave:** Libros - arte - infancia - supuestos básicos subyacentes - didáctica

El trabajo reflexiona sobre las concepciones de arte que se enseñan en los libros para niñas y niños, analizando tanto el contenido como la representación visual.

Para identificar el problema se hizo un estudio de campo de ciertos libros dispuestos dentro de la sección infantil de la librería *Rayuela* ubicada en la calle 44 entre 6 y Plaza Italia de la ciudad de La Plata. La elección de la librería fue intencional. No sólo es una de las más importantes en la ciudad, y tanto sus dueños como empleados son conocedores especializados en los libros que venden, sino que es un local céntrico al cual muchas personas ingresan diariamente. Este dato no es menor, ya que, teniendo en cuenta el objeto de estudio, nos arroja una idea de cuáles son los libros de arte que los niños y las niñas consumen, y, por lo tanto, cuál es la concepción de arte que ellos y ellas naturalizan.<sup>1</sup>

Se relevaron veintidós libros de arte para niñas y niños que se separaron en dos grupos en relación a sus objetivos: uno en el cual se incluyeron aquellos que presentan una explicación desde la historia del arte, y otro, en el cual los libros proponen estrategias didácticas para producir experiencias estéticas –que se incluyen, a veces, dentro de los de los ejemplares del primer eje, y otras veces, se encuentran de manera independiente.

El trabajo, entonces, analiza estos dos grupos a partir de variables de análisis establecidas para un caso y otro. Para poder estudiarlos en mayor profundidad, se

---

<sup>1</sup> Este trabajo no pretende hacer un estudio riguroso sobre el consumo de libros de arte para niños y niñas, sino destacar y reflexionar sobre la presencia de una mirada tradicional de la historia del arte en la producción y enunciación de los mismos.

hizo un recorte de cuatro libros: dos que responden al tratamiento de la historia del arte y otros dos a las propuestas didácticas. Se analizó la relación entre la forma y el contenido y se focalizó la atención en la construcción de las imágenes, como una operación intencionada y nunca ingenua.

Como profesora de plástica de nivel primario considero fundamental la revisión de las concepciones de arte que las alumnas y los alumnos consumen por fuera de la escuela, principalmente en los libros de arte por suponer perspectivas especializadas en el tema. Sin embargo, se percibe que las nociones que se enseñan son tradicionales y ya superadas en el ámbito universitario. Debemos, entonces, hacernos la pregunta, ¿por qué aquellos estudios teóricos y críticos que son tan visitados en ambientes universitarios y académicos no son puestos en práctica desde la formación escolar? ¿Es un problema de llegada, de compromiso, de subvaloración o de mercado? Es principalmente en el rol de las instituciones en el cual se debe centrar la atención. Las concepciones hegemónicas, y, por lo tanto, también las inequidades en las diversas nociones sobre arte, se constituyen en un tema de poder (García Canclini, 1984). Los interrogantes acerca de quiénes conciben estas nociones, cómo se implementan y con qué fines, ayudan a definir las prácticas sociales, culturales, ideológicas, pedagógicas y en consecuencia, también las prácticas cotidianas.

### La historia del arte contada para niños y niñas

Entre los libros acerca de la historia del arte que fueron relevados se identificó una gran diversidad de propuestas: algunos libros exponen nociones de arte con enfoque crítico, sin embargo, la mayoría manifiesta concepciones de arte hegemónicas que responden a la mirada occidental y moderna.

Los libros seleccionados para analizar son *Pequeñas historias de grandes pintores* escrito e ilustrado por Elenio Pico y editado por *Pequeño editor* en el año 2014; y *A Vincent le gustan los colores. Un cuento para conocer a Vincent Van Gogh* escrito por Silvia Sirkis, ilustrado por Tomi Hadida y Walter Davenport y editado por *Arte a Babor* en el año 2015. El primero de los libros reúne la vida y obra de veintitrés pintores significativos para el escritor, mientras que el segundo, se enfoca en la del artista Vincent Van Gogh.

A pesar de que ambos libros presentan algunos elementos destacables para la educación artística, hay otros que deben ser puestos en cuestión y deben ser revisados. En los dos libros –como también en muchos de los que fueron relevados– la centralidad está puesta en la biografía del artista, mientras que se pierde el campo en el cual está inserto. Otro aspecto que comparten es que en las páginas predominan las ilustraciones mientras que hay escasas reproducciones de las obras; esto genera que el lector o lectora recuerde la vida del artista pero no su producción estética, lo cual diluye la concepción de que la imagen artística en sí misma es creadora de sentidos. Es necesario encontrar un equilibrio entre aquello que se cuenta de la vida del artista, el campo artístico y cultural en el cual está inserto y, por supuesto, su producción.

La centralidad del artista se evidencia, entonces, en muchos de los datos anecdóticos acerca de su vida que se cuentan en los libros, como en la imagen visual que se construye del mismo. El libro *A Vincent le gustan los colores* [Figura 1] trata de la historia de vida del artista haciendo hincapié en su personalidad excéntrica, solitaria,

asocial, lo cual responde al estereotipo de *genio creador* que se reproduce en una historia del arte de mirada eurocéntrica y tradicional.

La figura del artista como centro, y el consecuente desplazamiento de la obra, se observa en el retrato ilustrado de Van Gogh de la tapa que se encuentra en un primer plano observando al lector o lectora, mientras que en el fondo se percibe un recorte de su obra más conocida *La noche estrellada*. Restándole más importancia a la producción pictórica, el retrato se encuentra por encima del recuadro que contiene el título del libro, mientras que este último se superpone a la pintura, quedando ésta en el último plano. Por otro lado, las ilustraciones que se encuentran dentro del libro dan centralidad al artista, lo cual acompaña al contenido del mismo.

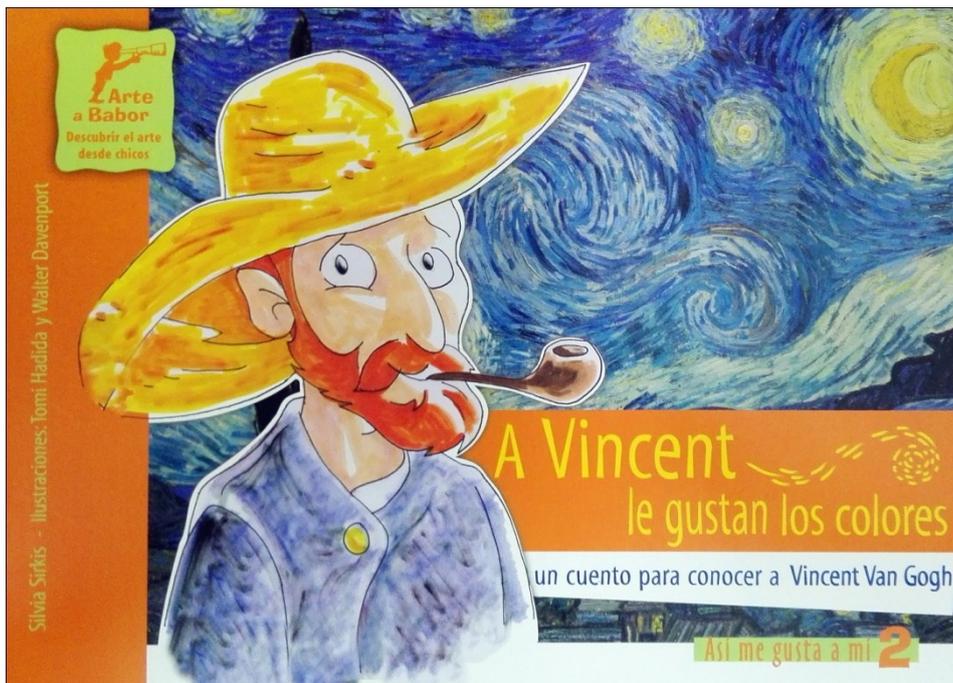


Figura 1. Tapa del libro *A Vincent le gustan los colores. Un cuento para conocer a Vincent Van Gogh* (2015), Arte a Babor. Escrito por Silvia Sirkis e ilustrado por Tomi Hadida y Walter Davenport.

En el libro *Pequeñas historias de grandes pintores* se reconocen diferentes estereotipos reproducidos en la historia del arte acerca de la figura del artista. «Dicen que cuando era aún bebé, un halcón sobrevoló su cuna y le rozó la cara con las plumas de su cola» (Pico, 2014: 12) es la oración con la que comienza la biografía de Leonardo Da Vinci. «Sus compañeros decían que tenía una mirada y unas manos únicas, y que la tarde y el amanecer le obedecían solo a él, brindándole sus mejores colores» (2014: 30) es la manera en que Elenio Pico describe a Claude Monet. No debe sorprendernos, que estos artistas *inspirados*, con un *don innato* pertenezcan a la cultura europea, es más, uno es italiano y el otro francés, países centrales en la construcción de la perspectiva tradicional del arte.

Esta *genialidad* de los artistas también se vislumbra en otras frases que tienen una relación más estrecha con la noción romántica del artista aislado, asocial, rebelde y también autodidacta. A Juan Gris lo describe de la siguiente manera: «parece ser que

no fue un buen estudiante, que solía estar distraído en clase y que en los márgenes de sus cuadernos se multiplicaban los dibujos» (Pico, 2014: 16). Con esta frase el lector o lectora construye la representación de Juan Gris como una persona que desafía las reglas y como un *vago* por no querer estudiar en la escuela. Esta oración forma parte de la desvalorización del artista que existe en el imaginario social, en el cual no se concibe al arte como un trabajo ni, en consecuencia, al artista como un trabajador.

También, desde el discurso visual se puede identificar esta noción de artista genio y centro del campo artístico. En la página veintiséis, Elenio Pico expone la biografía de Melchor María Mercado, oriundo de Bolivia, y en la veintisiete ubica una ilustración en la cual el dibujo de la figura de este artista está en el centro con su galera *occidental*, su paleta de pintura y su pincel, mientras que los personajes latinoamericanos protagonistas de sus obras se disponen rodeándolo [Figura 2]. Aquí no solo se identifica la centralidad del artista *uropeizado*, sino también la marginalidad de lo latinoamericano que se ubica en la periferia de la composición.



Figura 2. Página veintisiete del libro *Pequeñas historias de grandes pintores* (2014), Pequeño editor. En la ilustración se observa a Melchor María Mercado en el centro y a los personajes de sus pinturas rodeándolo. Escrito e ilustrado por Elenio Pico.

La ilustración de la tapa [Figura 3] también nos introduce a la concepción de genio ya que muestra las figuras de algunos de los artistas con sus pinceles, que luego se repetirán en el interior del libro, sobre un fondo blanco, impoluto. Allí están los *grandes pintores*, como expone el título. En el centro y en un mayor tamaño se ubica Claude Monet, pintor impresionista francés del siglo XIX-XX, con su sombrero, barba blanca, en una de sus manos la paleta de pintura y en la otra un gran pincel. Tanto a su derecha como a su izquierda se disponen seis artistas de un tamaño menor, representados con galeras, boinas, barbas tupidas y los infaltables pinceles, a excepción de uno que sostiene un lápiz.

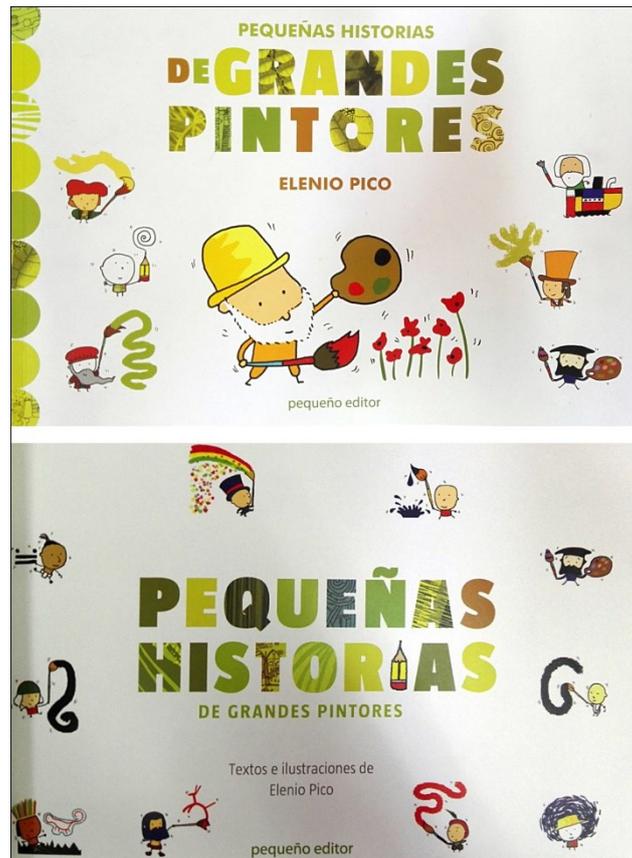


Figura 3. Tapa y portada del libro *Pequeñas historias de grandes pintores* (2014), Pequeño editor. Escrito e ilustrado por Elenio Pico.

La elección de la disciplina pintura no es azarosa. La pintura como una de las maneras de producir más importantes y que requieren de mayor intelecto, técnica y *maestría*, se constituye como un supuesto básico subyacente<sup>2</sup> en la sociedad (Neufeld y Wallace, 1998). Este supuesto está arraigado y naturalizado en el imaginario social, sin embargo, es una construcción que se instaló a partir del Renacimiento y que se consolidó en el transcurso de la Modernidad con el academicismo occidental y la historia del arte tradicional, imponiendo una mirada particular pero aplicada de forma *universal*.

Entre estos *grandes pintores* ¿Hay alguna mujer? Ninguna. ¿Algún artista que no responda a los cánones artísticos occidentales? En el extremo derecho de la tapa se ubica Joaquín Torres García, artista uruguayo, sin embargo, la estética con la cual está representado es occidental. Solo aparece el discurso verbal y visual hegemónico de la historia del arte.

Al abrir el libro, el lector o lectora se encuentra con una portada ilustrada en la cual aparecen algunos personajes diferentes a los de la tapa [Figura 3]. Si se comienza

<sup>2</sup> María Rosa Neufeld y Santiago Wallace explican que «Toda teoría social contiene junto a las postulaciones –supuestos formulados explícitamente– supuestos básicos subyacentes. Estos supuestos son tales por no ser explícitos. [...] Creencias, convicciones, actos de fe muy profundamente incorporados desde la socialización temprana, creencias que constituyen algo así como la “infraestructura teórica”» (1998: 5).

desde el extremo inferior izquierdo y se continúa el recorrido circular hacia la derecha se identifican los siguientes *pintores*: Yebá de los Tukanos, pintores rupestres, Giuseppe Arcimboldo, Vincent Van Gogh, Hokusai, Henri Rousseau, Amadeo Modigliani, Melchor María Mercado, Tlacuilos, Peter Brueghel. Se incorporan productores estéticos de diversas culturas, pero ¿cómo se los incorpora? Es en el cómo en donde radica la visibilización o invisibilización. Su inclusión en la portada y en los márgenes del título, a modo de guarda, de ornamento, posiciona a estos productores en un segundo plano de importancia. Esto está acompañado por la diferenciación del tamaño de la tipografía entre la tapa y la portada: mientras que en la primera las palabras de mayor tamaño corresponden a *grandes pintores*, en la segunda las palabras destacadas son *pequeñas historias*. Acentuando esta desvalorización, estos productores de diversas culturas no pertenecientes a la occidental, no ocupan las primeras páginas del interior del libro, sino, en su mayoría, las últimas.

En este sentido, se puede usar la noción de *código* de Nelly Schnaith al cual define como «cuerpo de reglas que rigen, en cada caso, diferentes comportamientos o funciones culturales» (1987: s/n), es decir, que condicionan las prácticas culturales. La autora distingue tres tipos de códigos<sup>3</sup> que se relacionan dialécticamente: los de representación, percepción y cognitivos. Podemos afirmar, entonces, que los códigos de representación repercuten en los perceptivos, es decir, la manera en que se representan los artistas influye de modo directo en cómo se ven, y, en consecuencia, en cómo se naturaliza esta configuración en el pensamiento. Estos códigos se arraigan de tal manera, que se convierten en supuestos básicos subyacentes, que son muy difíciles de deconstruir.

### Sobre las operaciones didácticas

Dentro del espacio donde se disponen los libros de arte para niñas y niños en la librería *Rayuela*, se reconocen varios que proponen estrategias didácticas para la producción estética.

Como recorte para poder analizar estas estrategias, se tomó la página nueve del libro *Pequeños artistas 1* escrito por Analía Jaureguiualzo y editado por AZ en el año 2014; y otra página del libro *Imaginario 1* realizado por Agustín Doglioli y editado por 4 Islas en el año 2013. Mientras que el primero se presenta a modo de manual escolar, el segundo se exhibe como un libro de entretenimiento.

En la página analizada del primer caso [Figura 4] se enseñan las *guardas* a las cuales describe como «dibujos que se repiten uno detrás del otro. Los pueblos originarios de América decoraban sus utensilios con dibujos y guardas. Actualmente lo siguen haciendo». Luego de la explicación expone dos grupos: uno denominado «guardas en el arte» dentro del cual está la imagen de una faja mapuche y otra de una vasija peruana; y otro grupo titulado «guardas en la naturaleza» en el cual están las representaciones de una oruga y una mariposa.

Por debajo, se encuentran las propuestas didácticas. En el lado izquierdo de este sector se ubican dos ejemplos de guardas, una realizada con líneas quebradas y que tiene la leyenda «Los escalones representan la tierra cultivada», y otra de líneas curvas que dice «El espiral. Símbolo del aire en movimiento». Ambas explicaciones

<sup>3</sup> Es una clasificación que tiene un objetivo analítico, ya que en la práctica social son indivisibles.

son correctas ya que explican el significado que esas representaciones tenían y tienen para los pueblos originarios, a pesar de que podría especificarse a cuál cultura pertenecen. Sin embargo, es la propuesta didáctica la que se discute, ya que, en el lado derecho de cada una de estas guardas dice «repetí la guarda de los escalones» y «repetí la guarda de la espiral». Esto propicia la copia, la repetición, la imitación, la reproducción literal de una producción, que requiere de un trabajo mecánico, sistemático, y no la construcción de un conocimiento propio. Como explica Lorena Noemí Gago:

La repetición sin énfasis en la transformación del modelo se inscribe en un modo de proceder lineal que olvida la posibilidad de múltiples resoluciones a partir de una misma imagen. Cuando esto ocurre en lugar de creatividad hay estandarización del conocimiento: se estereotipan las prácticas y sus resultados (2011: 50).



Figura 4. Página 9 del libro *Pequeños artistas I* (2014), AZ. Escrito por Analía Jauregui alzo

Una operación didáctica similar se evidencia en las páginas del libro *Imaginario 1* [Figura 5]. En ellas se propone un dibujo lineal *inconcluso* que el niño o la niña debe completar según lo que dice la frase ubicada en el margen superior. En el caso de la página seleccionada se expone «dibujá ventanas en los edificios» y el dibujo se compone de cuatro altos edificios con puertas de diferentes formas pero sin ventanas. La estructura misma del edificio y sus detalles condicionan la mirada: propicia la repetición del dibujo ya hecho y su ubicación dentro del marco establecido. En la contratapa del libro se puede leer: «Un libro creado para incentivar la imaginación a través del dibujo y el diseño dando rienda suelta a la creatividad». Sin embargo es una creatividad limitada que homogeniza la producción artística.

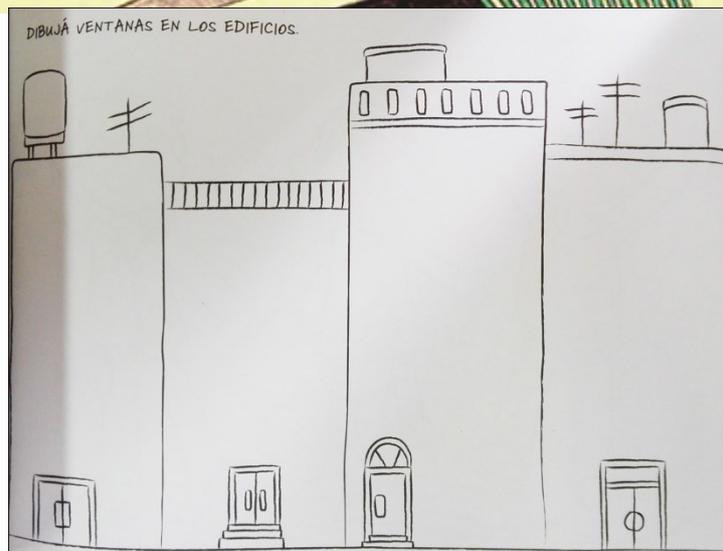


Figura 5. Página del libro *Imaginario 1* (2013), 4 Islas. Escrito por Agustín Doglioli

En ambos casos analizados se recurre a la imitación y, principalmente, a la tarea de completar dibujos que tienen un resultado predeterminado. Se puede pensar como una suma de partes interrelacionadas que generan una totalidad (Neufeld y Wallace, 1998): en la primera página analizada, debe completarse el recuadro con la guarda correspondiente, mientras que en la segunda, deben agregarse las ventanas al dibujo de los edificios.

Estas características nos posibilitan proponer el análisis desde el funcionalismo, ya que, como explica Héctor Díaz Polanco: «para los funcionalistas la totalidad se caracteriza por una interdependencia *equilibrada* de las partes» (1979: 118). En este sentido, el dibujo que haría la niña o el niño tiene su lugar establecido *a priori* que pertenece a esa totalidad en equilibrio. Tanto el recuadro, en el primer caso, como las líneas que delimitan los edificios y el texto, en el segundo, dirigen la producción hacia la estabilidad, que, en el arte occidental tradicional, tiene una relación intrínseca con la mimesis.

El estudio a partir del funcionalismo no se agota en las estrategias didácticas que exponen estos libros, sino que se expande a la sociedad y sus instituciones, interrogante que nos habíamos planteado al inicio del trabajo. ¿Por qué relacionar el rol de las instituciones con la operación de imitar, repetir y completar en un libro de arte para niños y niñas? Porque, según la teoría funcionalista, los individuos deben replicar estas acciones, deben cumplir una función específica, con el fin de constituir una sociedad integrada, una totalidad. «La conformación y transformación del sistema no es básicamente un problema de investigación para el funcionalismo: el sistema se considera como algo dado» (Díaz-Polanco, 1979: 117), y que por lo tanto, no se cuestiona. Así, tampoco se discute que los edificios se representan de manera verosímil como rectángulos verticales yuxtapuestos, con una puerta, antenas y tanques en el techo.

### En búsqueda de interrogantes

El análisis de los libros de arte para niños y niñas, tanto desde el enfoque de la enseñanza de la historia del arte, como de las operaciones estratégicas, plantea más preguntas que respuestas.

Son preguntas que enseñan, que permiten desandar los supuestos básicos subyacentes arraigados en la sociedad, y muy fuertemente enraizados en el campo educativo. En el caso de los libros que tratan sobre historia del arte para niñas y niños, se encuentran más respuestas por ser un tema ampliamente investigado en los estudios académicos. Sin embargo, con respecto a las operaciones didácticas propuestas en los libros analizados hallamos menos respuestas y más supuestos que tendríamos que revisar y reformular.

A pesar de que los interrogantes educan, desnaturalizan y generan pensamientos críticos, es tiempo de comenzar a pensar posibles respuestas a las preguntas, ¿qué operaciones didácticas son propicias para enseñar?, ¿cómo llevarlas a la praxis?, ¿cómo hacer la trasposición didáctica de las concepciones artísticas estudiadas en el nivel universitario hacia el nivel primario?

Cada vez resulta más necesaria la elaboración de un corpus de estrategias didácticas concretas, con enfoque crítico, que guíe la enseñanza artística, tanto en los libros de arte como también en la escuela, y que aporten a la valorización y la legitimidad de la educación artística en la edad de escolaridad primaria.

### Bibliografía

- Díaz Polanco, H. (1979). *Contribución a la crítica del funcionalismo*. Ciudad de México, México: Juan Pablos Editor.
- Gago, L. N. (2011). *La educación artística: paradigmas y saberes en el aula* (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34617>
- García Canclini, N. (1984). "Introducción". En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*. D.F., México: Ed. Grijalbo.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). "Situación y condicionamiento de la producción teórica: el caso particular de la Antropología". En *Antropología política*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Schnaith, N. (1987). "Los códigos de la percepción del saber y de la representación en una cultura visual". En *Tipográfica*, 4.

### Libros de arte para niños y niñas

- Doglioli, A. (2013). *Imaginario 1*. Buenos Aires, Argentina: 4 Islas.
- Jaureguiualzo, A. (2014). *Pequeños artistas 1*. Buenos Aires, Argentina: AZ.
- Pico, E. (2014). *Pequeñas historias de grandes pintores*. Buenos Aires, Argentina: Pequeño editor.
- Sirkis, S. (2015). *A Vincent le gustan los colores. Un cuento para conocer a Vincent Van Gogh*. Buenos Aires, Argentina: Arte a babor.