

## **Corporalidad y educación en la infancia: una reflexión crítica sobre la docencia artística con niños.**

Groesman, Claudia Alejandra<sup>1</sup>

### **Resumen**

Me propongo poner de relieve las contradicciones generales entre la docencia en arte y la infancia. Intento hacer una interpretación crítica de la docencia artística tomando como ejes la relación arte-educación, sus cruces y tensiones latentes, advirtiendo que por lo general el arte se sitúa como subsidiario de un proyecto educativo que tiende a totalizar su sentido, y a un proyecto de sujeto dueño de sí y apropiador de toda diferencia, que cancela la corporalidad viviente como creación de otros posibles.

Propongo en primer lugar repensar la docencia artística con niños problematizando por un lado el estatuto del arte, a partir de una ampliación de las prácticas artísticas y de la noción de experiencia estética que toma como contexto de la discusión la producción de arte contemporáneo de las últimas dos décadas, que supone la construcción de una corporalidad radicalmente otra respecto de la que sostenía la modernidad. En segundo lugar, pensar la docencia artística tomando la situación creadora grupal misma como proyecto que se realiza en cada clase. En tercer lugar concebir la docencia artística como práctica poética que se resiste a la idea institucionalizada de infancia a través de la cual el arte se involucra como un aspecto más de su formación como sujeto adulto del mañana, tomando por el contrario la idea de infancia como apertura, no saber y olvido de sí, de manera que la docencia no consista en la aplicación de un saber sino en el olvido del saber, y en donde la experiencia artística y la relación entre el niño y el docente se constituyan en la praxis cada vez.

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires (UBA)

**Palabras claves:** Arte – diferencia – des apropiación – alteridad - olvido de sí

### **¿En qué se parece el arte a la infancia?**

La pregunta intenta poner en cuestión la idea de arte como una esfera autónoma de saber que para ser reconocida como tal debe partir del supuesto del arte como institución que regula el intercambio entre un supuesto autor y un supuesto espectador.

En sus inicios dicho supuesto escindido de la vida ofrecía un horizonte de experiencia a través del cual se podía acceder a la interioridad, que de otro modo se mantenía oculta en la vida cotidiana. El apartamiento era lo que mantenía sellada la obra de arte y para eso era preciso desalojarla de la vida cotidiana. A principios del siglo XX las vanguardias históricas activaron la necesidad de reintroducir el arte en la vida destruyendo el valor cultural de la obra o dicho en palabras de Benjamín, “aura”.

Pero, dichas vanguardias, al ser capturadas por el mercado como reproducción de la novedad neutralizando su sentido político, dieron lugar a otro pensamiento no tan preocupado por situarse dentro o fuera de las instituciones, sino por darle un sentido que trascendiera el objeto de arte como producción singular para poner atención en las posibilidades que el arte echa a rodar como práctica colectiva.

El arte contemporáneo como práctica colectiva se interroga por los modos posibles de hacer lazo con otros, lo cual supone una subjetividad que se produce como efecto de su ser-con otros. Dicha subjetividad supone entonces una concepción de cuerpo como configuración de fuerzas cambiante, una disponibilidad en permanente mutación que es similar a la infancia, que no se reconoce como un cuerpo contorno y que no busca una relación de identidad consigo misma. Pero este cuerpo que ha invertido el poder de la razón que lo denigraba por identificarlo como parte del mundo sensible, del que no se puede extraer conocimiento, es ahora “la gran razón” que hace de la pequeña razón su instrumento.

Este cuerpo inmerso en el mundo que juega, cambia y se reinventa a sí mismo porque no tiene una identidad-soporte a la cual referirse. La invención del juego es lo propio del arte y de su cercanía con la infancia, su acción disruptiva se asocia con la infancia por su resistencia a la búsqueda de un sentido totalizador de la realidad. Es decir que el sentido artístico de la infancia vuelve nuevo lo conocido y mantiene viva la posibilidad de cambio.

En este sentido, ¿podemos pensar la docencia en arte sólo como la transmisión de un conjunto de saberes, prácticas y procedimientos, sin dar cuenta de qué concepción de arte legitima, qué subjetividad construye y en qué praxis social se inserta? Sin una visión crítica, nuestra tarea parece asimilarse a una época de la cultura que al igual que la modernidad prioriza la eficacia técnica por sobre la creación de diferencia. El riesgo es la formalización de la enseñanza del arte, cuya práctica se restringe a la transmisión de modelos que han perdido su vigencia y que han sido adoptados como modas culturales sin ninguna perspectiva crítica.

Las prácticas artísticas en la era global han profundizado la desmaterialización del objeto, y hacen hincapié en las posibilidades de crear modos de vida, redes y conexiones que interesan por su efecto multiplicador, expansivo e ilimitado. Estas prácticas son reflexiones de la vida en común y del sentido de estar juntos, de la diversidad y de la producción de diferencia.

La docencia en arte debería incluir en su revisión crítica no solo la inclusión de prácticas artísticas alternativas a los lenguajes convencionales, sino la posibilidad de concebirse a sí misma como una práctica creadora que produce subjetividad, lo que implica una concepción de cuerpo abierta, atravesada por los otros y en activa transformación.

### **La docencia artística como praxis singular. Interpretación crítica de las relaciones de poder docente-alumno**

La confluencia entre arte y educación hace del arte una práctica subsidiaria de un modelo educativo. La valoración del arte como *medio* para educar la sensibilidad

es inherente a la proyección de un modelo que evita la contaminación de lo otro, porque dicha proyección se basa en una *modelación* progresiva que niega el aquí y ahora y los procedimientos tienen una regularidad metodológica que avalan la experiencia por su justificación científica, que también es a priori.

De esta manera, la enseñanza obedece a relaciones de poder en las que la posición del docente, supuesto dueño de un saber, es asimétrica respecto del alumno, carente de ese saber, esta relación de poder se sostiene en la elaboración de un programa que es independiente de la experiencia y cuya generalización resulta de la indiferencia en cuanto a su sentido histórico y cultural. La condición de posibilidad de la enseñanza sistemática es la de un cuerpo que hay que disciplinar, que requiere de la supresión de la diferencia por medio de reglas y de la observancia en las regularidades en la conducta corporal.

Las teorías integradoras del arte y la educación han tensionado esta concepción cerrada, pero su apertura se basa no tanto en la experiencia del arte sino en el arte como medio de constitución subjetiva que propone un modelo alternativo de socialización, el cual ha sido absorbido no solo como estrategia educativa sino también como estrategia de marketing.

La posibilidad de la expresión, es decir de la autoconciencia de una interioridad cerrada que debe salir al mundo y visibilizarse en un objeto, ha sido un supuesto que ha mantenido la idea de arte como esfera de acción separada pero que al socializarse lo transformó en uno de los pilares de la democratización de la educación y de su inclusión en la vida escolar.

Pero además de que la premisa de democratización del arte para su libre acceso en la escuela pública ha sido capturada como estrategia de marketing por la educación privada, la idea de **arte-medio** para el desarrollo de la personalidad individual tiene hoy día una nueva emergencia y un cambio de sentido dados por la hostilidad de la sociedad neoliberal hacia cualquier manifestación de fragilidad. A la demanda del mercado de consistencia y capacidad ofensiva, así como de respuestas creativas frente a lo impredecible, se le agrega la exigencia de

productividad, para lo cual el desarrollo de habilidades tangibles y demostrables es hoy un termómetro de eficacia social. Esto es lo que afecta a la infancia además de que la exigencia de productividad evidencia la desconfianza hacia el ocio y el “hacer nada útil”, es decir hacia el sinsentido que sólo es tolerado en la llamada primera infancia. Este rechazo del sinsentido necesario para la activación del juego es lo que caracteriza nuestra época actual en tanto que la adjudicación de sentido previo produce normas que inhiben al sujeto su posibilidad de incidir en la propia existencia y en la comunidad, lo que para Winnicott significa la destrucción de la experiencia cultural.

### **Arte=infancia: la ecuación invisible en el aula**

En este sentido, habría que dejar de pensar al arte y a la educación como dos esferas de acción complementarias para un proyecto de sujeto, el cual ha sido horadado por la crisis de las instituciones proveedoras de una concepción de sujeto único: el Estado, la Escuela, la Familia. Al ser destituidas estas instituciones que producían infancia, tenemos que volver a interrogarnos sobre qué es la infancia.

Muy lejos de situarla como una etapa de vida, considero que afirmar la infancia tiene un sentido ético-político: la infancia es refractaria a la sistematización de la experiencia porque se asienta en el no-saber, en la no acumulación, en la incertidumbre y el olvido de sí.

El no saber es desconocimiento, abrirse a lo desconocido, apertura al otro en un encuentro dispar, incierto y siempre novedoso. Este no saber es diferente a la ignorancia como origen del conocimiento, no es búsqueda de una verdad sino una interpretación provisional de la realidad. El no saber crea sentidos sin buscar un suelo seguro donde fijarlos. Implica un acto de desapropiación inconmensurable y sin límites, un acto de creación que tiene lugar en un espacio potencial entre el cuerpo y el mundo, espacio sin fin ni finalidad, abierto e inconcluso, que produce diferencia cada vez porque no hay origen ni acumulación del sentido. El no saber

es olvido persistente que reinventa las reglas como efecto de la puesta en juego común. La comunidad que produce el juego de estar juntos es un cuerpo vivido entre todos, una configuración de fuerzas provisoria que desconoce los límites más que los dados por su acción, que quiere volverse más apta para la vida, es decir, más fuerte para sostener la ausencia de fundamento y más vulnerable al cambio.

Por último, creo que se trata de problematizar las convenciones que sistematizan y definen ámbitos de competencia y de especialización, crear espacios de discusión y prácticas que amplíen la experiencia estética, que impliquen a la docencia de arte en particular como práctica poética y experimental en donde los lugares del docente y el alumno se constituyan mutuamente en la praxis de cada clase, y promuevan la movilidad de las relaciones en un proceso de creación colectiva que afecte la vida en común de los niños y de los adultos.